



# REICE

**RINACE**

Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

**ISSN: 1696-4713**

**REICE**

**Revista Iberoamericana sobre Calidad,  
Eficacia y Cambio en Educación**

**Diciembre 2007 – Volumen 5, número 5**

**[rinace.net/reice/](http://rinace.net/reice/)  
[revistas.uam.es/reice](http://revistas.uam.es/reice)**



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo

## EDITORA

Cynthia Martínez-Garrido

## ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

## CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia, Colombia  
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú  
Eduardo Fabara, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador  
Mariano Herrera, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), Venezuela  
Margarita Zorrilla, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

## CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA  
Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos  
Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido  
Andy Hargreaves, Boston College, USA  
Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega  
Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre  
Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido  
Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA  
David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido  
Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido  
Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos  
Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido  
Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China  
Tony Tonwnsend, Universidad de Glasgow, Reino Unido  
Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

## CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, España  
Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú  
Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España  
Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
Isabel Cantón, Universidad de León, España  
Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina  
Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú  
Inés Dussel, FLACSO, Argentina  
Tabaré Fernandez, Universidad de la República, Uruguay  
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México  
Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil  
Reyes Hernández Castilla, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Orlando Mella, Universidad de Uppsala, Suecia  
Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España  
Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México  
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela  
Juana M<sup>a</sup> Sancho, Universidad de Barcelona, España  
Sylvia Schmelkes del Valle, CINVESTAV, México  
J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España  
Rosa M<sup>a</sup> Torres, Instituto Frónesis, Ecuador  
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

# ÍNDICE

<b>Editorial: I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados</b>	1
<i>F. Javier Murillo y Marcela Román</i>	
<b>I. EFICACIA Y ENSEÑANZA ESCOLAR</b>	
<b>Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile</b>	3
<i>Sergio Martinic y Claudia Vergara</i>	
<b>Prácticas docentes y mejora de la escuela</b>	21
<i>Nacarid Rodríguez Trujillo</i>	
<b>En busca del cambio conceptual del profesor en el contexto de la formación continua</b>	27
<i>Viviana Gómez Nocetti, Josefina Santa Cruz y Paulina Thomsen</i>	
<b>Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México</b>	32
<i>Bonifacio Barba Casillas</i>	
<b>Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos en el 2º nivel de transición de la educación parvularia</b>	37
<i>Patricia Desimone Fiurucci</i>	
<b>Desarrollo de la competencia resolución de problemas en el área de matemática en el nivel educativo primario de Uruguay. Factores asociados</b>	48
<i>Oscar Antonio Luaces Bernasconi</i>	
<b>Condiciones desiguales, prácticas desiguales. Un estudio sobre las condiciones escolares y las prácticas docentes de primaria en México</b>	54
<i>Luis Horacio Pedroza, Ma. Guadalupe Pérez, Ernesto Treviño y Germán Treviño</i>	

<b>Las estrategias de enseñanzas lúdicas como herramienta de la calidad para el mejoramiento del rendimiento escolar y la equidad de los alumnos del nivel medio superior</b>	60
<i>Luis Ceferino Góngora y Guadalupe Cú Balán</i>	
<b>Factores lingüísticos asociados al rendimiento escolar en niños y niñas indígenas del primer ciclo escolar de escuelas primarias bilingües</b>	68
<i>Guadalupe Cú Balán, Carlos H. Contreras y Eddy Sugey Rosado</i>	
<b>II. LOS PROFESORES COMO FACTOR DE EFICACIA ESCOLAR</b>	
<b>Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una discusión desde la investigación actual</b>	75
<i>Rodrigo Cornejo Chávez y Marcela Quiñónes</i>	
<b>El desarrollo de competencias y los factores innovadores integrados en la formación docente inicial: una experiencia en Institutos Normales Superiores de Bolivia</b>	81
<i>Susana Barrera Andaur</i>	
<b>A qualidade dos professores como fator de eficácia escolar</b>	92
<i>Jean Jacques Paul y María Ligia Barbosa</i>	
<b>La imagen sobre las escuelas que poseen los docentes venezolanos</b>	101
<i>Jesús Humberto Díaz</i>	
<b>Pedagogías en busca de docentes</b>	105
<i>Daniel Farina</i>	
<b>Educación de calidad para atender a las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación inicial docente</b>	109
<i>Tatiana Díaz, Ana María Figueroa y Solange Tenorio</i>	
<b>Análisis de la eficacia y la cultura escolar en el subsistema de universidades tecnológicas de México: hacia un modelo de desarrollo docente</b>	115
<i>Sonia Rivera Leonides y Rafael Hernández González</i>	

### III. LA GESTIÓN ESCOLAR COMO FACTOR DE EFICACIA

- Gestión “situada” de la mejora escolar: un estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires** 124

*Claudia Romero*

- Claves para la formación de directivos de instituciones escolares** 133

*Carlos Concha Albornoz*

- ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio** 139

*Gema López Gorosave, José Ma. E. García Garduño y Charles L. Slater*

- El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad** 144

*Claudia del Pilar Cayulef Ojeda*

- Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile** 149

*Mario Uribe Briceño*

- Diseño de una metodología motivacional de un Modelo de Gestión de la Calidad, aplicable en establecimientos educacionales de educación media** 157

*Alejandra Lagos Martínez y Ma. Teresa Martinetti*

- Educación Inclusiva en enseñanza media desde la perspectiva de la participación en el contexto del mejoramiento educativo** 163

*Paulina Castro, Marco Alarcón, Héctor Cavieres, Paulina Contreras, Jorge Inzunza, Javier Marambio, Evelyn Palma y Silvia Tapia*

### IV. ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS COMO FACTORES DE EFICACIA

- Factores no cognitivos asociados al logro de aprendizajes: el caso del Programa Escuela Abierta de UNESCO en Brasil** 172

*Hugo Morales*

- Estado y Desafíos de la Inclusión Educativa en las Regiones Andina y Cono Sur** 179

*Juan Pablo Claro*

<b>“Inclusiva” Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes</b>	188
<i>Cynthia Duk</i>	
<b>V. FACTORES DE ALUMNO, AULA, ESCUELA, CONTEXTO Y PAÍS QUE AFECTAN LA EFICACIA ESCOLA</b>	
<b>Validación de un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México</b>	200
<i>Margarita Zorrilla Fierro y Guadalupe Ruiz Cuellar</i>	
<b>Identificando escuelas eficaces en el Movimiento de Educación Popular e Integral Fe y Alegría</b>	205
<i>Andrea Horn Küpfer</i>	
<b>Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio Cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima, Perú</b>	210
<i>Gisele Cuglievan, Ursula Asmad, Karim Boccio, Gustavo Cruz, Rosario Gildemeister, Giovanna Moreano, Vanessa Rojas, Yolanda Rojo, Nérida Urcia</i>	
<b>Factores relacionados con la eficacia escolar de las escuelas secundarias públicas del Distrito Federal, México</b>	217
<i>Mauricio Arce Orozco</i>	
<b>La mejora escolar y el desafío de la escala: Escuelas del Futuro y Escuelas del Bicentenario</b>	223
<i>Silvina Gvirtz, Angela Oría, María Eugenia de Podestá y Amelia Figueira de Canavese</i>	
<b>VARIABLES DE EFICACIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA. EL CASO DEL P900 EN CHILE</b>	229
<i>Janet Cadiz y Sergio Martinic</i>	
<b>Es posible hablar de calidad en educación popular</b>	244
<i>Elizabeth Riveros Serrato</i>	
<b>Los procesos escolares en veinte escuelas secundarias mexicanas desde la perspectiva de la eficacia escolar: El clima y la cultura escolar</b>	253
<i>Antonieta Aguilera García, Adán Moisés García, Edna Huerta Velásquez, Gustavo Muñoz Abundez y Adriana Orozco Martínez</i>	

<b>Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU</b>	259
<i>Marisol Alejandra Contreras, Francisca Corbalán y Jesús Redondo</i>	
<b>El programa de investigación del movimiento de escuelas eficaces: hacia una perspectiva basada en los actores en el contexto de América Latina</b>	264
<i>Andrés Sandoval Hernández y Juan Carlos Barrón Pastor</i>	
<b>Diálogo entre las corrientes de la eficacia escolar y la mejora escolar a través de tres investigaciones empíricas realizadas en Uruguay sobre procesos de cambio</b>	271
<i>Adriana Aristimuño, Lidia Baracchini, Lilián Bentancur</i>	
<b>Estudio de factores asociados a la eficacia de Liceos de Administración Delegada de Educación Técnico Profesional</b>	277
<i>Manuel Ángel Pérez Pastén</i>	
<b>Índice de Desempeño Escolar: Una herramienta para la clasificación de centros</b>	283
<i>Carlos Carcach</i>	
<b>Mejoramiento escolar en contextos de pobreza: problematizando supuestos desde la evidencia</b>	291
<i>Alejandro Carrasco Rozas</i>	
<b>La Escuela Técnica como Centro Comunitario para la Paz y la Productividad": una experiencia venezolana de mediación de cambio escolar para optimizar el funcionamiento escolar en pro de la paz comunitaria</b>	300
<i>Rosaura Méndez</i>	
<b>La conjugación de las desigualdades del entorno y de la escuela</b>	306
<i>Guadalupe Ruiz Cuéllar y Adán Moisés García Medina</i>	
<b>Programas de formación y educación participativa para el mejoramiento de la calidad y de la gestión educativa en las instituciones educativas públicas de los distritos de Huarochirí</b>	313
<i>Claude Edson Yauyo</i>	

## **GESTIÓN DEL TIEMPO E INTERACCIÓN DEL PROFESOR-ALUMNO EN LA SALA DE CLASES DE ESTABLECIMIENTOS CON JORNADA ESCOLAR COMPLETA EN CHILE**

*Sergio Martinic y Claudia Vergara*

### **1. ANTECEDENTES**

La Jornada Escolar Completa (JEC) es uno de los componentes de la Reforma Educativa que se lleva a cabo en Chile. En 1997 se aprueba la ley que amplía el tiempo escolar para la enseñanza básica y media en 193 y 154 horas pedagógicas anuales respectivamente.<sup>1</sup> Desde entonces, y en forma gradual, se han incorporado a este régimen 6.718 escuelas y liceos subvencionados (80% del universo) y se espera que en el año 2010 todos los establecimientos educacionales tengan una jornada mínima de 38 horas en la Educación Básica y 42 horas en la Educación Media (MINEDUC, 2004).

Desde el punto de vista macro Chile queda ubicado en el grupo de países con más horas pedagógicas en América Latina junto con Colombia y Costa Rica y en la categoría de países tales como Estados Unidos, España, Japón y Malasia entre otros.

La ampliación de la jornada escolar surge como respuesta al problema de la falta de tiempo para el aprendizaje de los estudiantes y para los propios profesores comprometidos con distintas innovaciones pedagógicas en el marco de la actual reforma. El objetivo fundamental de la JEC -tal como se enuncia en sus fundamentos- es la reestructuración del uso del tiempo en las escuelas para ponerlo al servicio del mejoramiento de los aprendizajes y de la formación de los alumnos y de las alumnas.

Las evaluaciones realizadas de esta política demuestran importante logros, en la cobertura, infraestructura, asistencialidad y aumento de horas dedicadas al plan común, entre otros. Sin embargo, también se constata que no existen grandes cambios en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas (CIDE-PUC, 2000; DESUC, 2001 y 2005). Las prácticas pedagógicas o patrones instruccionales de los profesores siguen siendo, básicamente, directivos y centrados en el profesor (CIDE-PUC, 2000, DESUC, 2001; 2005). El costo efectividad de la jornada escolar es bajo en comparación con otros programas implementados (MINEDUC, 2002). El impacto de esta política en los aprendizajes es, en el mejor de los casos, modesto; JP Valenzuela, J.P. 2005; Bellei, C., 2006).

Durante el año 2006 un importante movimiento estudiantil cuestionó seriamente esta política demostrando los pocos cambios producidos a nivel de las prácticas pedagógicas y de la gestión del tiempo propiamente tal. La magnitud del problema releva la importancia de analizar las interacciones en la sala de clases y el uso del tiempo que realiza el profesor.

---

<sup>1</sup> Hasta 1997 las horas pedagógicas en Enseñanza Básica eran de 1.274 y en Enseñanza Media de 1.467 horas anuales. Con la nueva ley la norma sube a 1.467 para E. Básica y de 1.621 para Enseñanza Media. Es decir hay un incremento de 193 y 154 horas pedagógicas respectivamente.



## 2. EL PROBLEMA

Existe un amplio consenso en que los resultados de aprendizaje dependen, de la calidad de la interacción y del proceso pedagógico que ocurre en la sala de clases. Desde esta perspectiva la interacción profesor-alumnos; la organización de la clase; la pertinencia y relevancia de contenidos curriculares; el uso del tiempo y el clima de aula, entre otros, tienen una fuerte incidencia en las prácticas pedagógicas y en el logro de mejores aprendizajes (Creemers, B.P.M. 1994; Slavin, R., 1996; Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997); UNICEF, 2005; Brunner, J.J., et al 2006).

La opinión que tienen muchos profesores y padres es que “más tiempo en la escuela” significa mayor posibilidad de aprender. Gran parte de la justificación del diseño de la Jornada Escolar Completa descansa en esta hipótesis. Si los alumnos tienen mas tiempo de exposición al aprendizaje ello tendrá efectos en sus resultados. Desde esta perspectiva suele atribuirse al tiempo una existencia autónoma y objetiva cuyo aumento o disminución afectará de igual modo los aprendizajes.

Sin embargo, existe una tensión entre el concepto de tiempo que opera en la práctica de los profesores y los requerimientos que demanda el currículo y los objetivos de la política de Jornada Escolar Completa. Predomina como paradigma una noción racional y mecánica del tiempo que las políticas han contribuido consolidar, al tratar el tiempo solo como una unidad objetiva de administración de jornadas de profesores o de tiempo de dedicación de los alumnos. De este modo, sostenemos que el cambio propuesto, no ha sido acompañado de una transformación cultural en el modo de conceptualizar, gestionar y utilizar el tiempo en el establecimiento y, particularmente, en la sala de clases.

Desde nuestra perspectiva, contar con más tiempo asignado en la jornada escolar genera mejores aprendizajes siempre y cuando sea acompañado de tiempo efectivo dedicado a la tarea por parte de los estudiantes, de nuevas prácticas pedagógicas y de un reordenamiento de los medios didácticos, de las estructuras curriculares y, de los contenidos educativos que se enseñan (Levin, H. et al 1996, Karampelas, K. 2005). Se requiere de un concepto “relativizado, subjetivo, multiforme y adaptable” (Caride, 1994 a:11). Es necesario conceder a la variable tiempo mayor protagonismo tanto en la teoría como en la práctica pedagógica asumiendo que incide en la vida escolar, en la socialización, en el rendimiento y en la calidad del sistema educativo en general (Caride, J.A., 1994 b).

El objeto de esta ponencia es analizar el uso y gestión del tiempo en la sala de clases por parte de profesores de establecimientos integrados a la JEC y que han participado en el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente. Se compararán un total de 40 clases registradas en video de aproximadamente 40 minutos cada una. Se analizan las pautas comunes y las diferencias en la estructura de la interacción y en la gestión del tiempo en la sala de clases de profesores de matemáticas y lenguaje de primer ciclo de Enseñanza básica.

Nuestra hipótesis de trabajo es que las intervenciones e intercambios en la sala de clases constituyen movimientos que configuran estilos de gestión del tiempo pedagógico asociados a patrones instruccionales. Por otra parte, los tiempos que emplean profesores diferentes en sus intervenciones y tareas en distintas sesiones de clase no se diferencian sustantivamente verificándose así la invarianza temporal (Maurice, J-J., *et al.*, 2002). Esto quiere decir, que los profesores comparten representaciones y esquemas de acción parecidos que les permite predecir el grado de dificultad que tendrán los alumnos en el desarrollo de una tarea y, según esta representación, modulan el tiempo y el nivel de exigencias en las tareas a desarrollar.

### 3. MARCO CONCEPTUAL

La relación entre el tiempo y el aprendizaje es una de las preocupaciones importantes que ha tenido la investigación educacional. Los primeros estudios se basaron en el manejo del tiempo por parte del profesor y su efecto en la atención del estudiante. Esta perspectiva descansó en un concepto objetivo de tiempo constituyendo, una variable independiente que puede aumentar o disminuir físicamente, según las necesidades del sistema y del profesor.

Una segunda tendencia considera el tiempo como un concepto subjetivo y relativo. En este caso el tiempo es una variable dependiente relacionada con las necesidades de los sujetos; las interacciones, contextos y culturas en las cuales estos se desenvuelven.

Detrás de estas perspectivas existen concepciones teóricas del tiempo las que, a su vez, descansan en supuestos epistemológicos más profundos que han alimentado la discusión en la ciencia social y que distinguen las tradiciones objetivistas de las subjetivistas. En palabras de A. Husti (1992) se trata de una discusión que distingue el tiempo como "cantidad" del tiempo como "significado".

En el primer caso se trata de un tiempo exterior al sujeto y que responde a un orden natural o físico. El horario escolar responde a un concepto de tiempo objetivo y aumenta o disminuye físicamente, según las necesidades del sistema educativo.

Según Escolano (1992) y Husti (1992) la modernidad dio origen a un tiempo escolar racionalizado en cantidades de minutos que corresponden a "clases" que, al agregarse, constituyen una jornada escolar y que, a su vez, al fluir y agregarse construyen un "año escolar". El tiempo se estudia así como variable independiente aludiendo a unidades que pueden aumentar o disminuir de acuerdo a decisiones administrativas. Desde esta perspectiva se asume que más tiempo contribuye a mejores aprendizajes.

Sólo en los años 60 y gracias a los trabajos de J.B Carroll (1963) y B. Bloom (1974[b]), entre otros, se produce un giro en el modo de ver el problema. Estos autores desarrollaron modelos explicativos que relevaron a una dimensión clave la relación existente entre el aprendizaje de los alumnos y el tiempo que éste dedica a dichos aprendizajes o "tiempo invertido en la tarea" (time on task) (Bloom, B.1974[b]; Berliner, 1985; Pereyra, 1992[a]; Delhaxhe, A.1997).

Se inaugura así un periodo de investigación que asocia la variable tiempo a las necesidades y realidad subjetiva de los estudiantes. No basta que aumente o disminuya el tiempo para mejorar los aprendizajes sino que, por el contrario, lo relevante es el tiempo invertido o que comprometen en la tarea.

Estos estudios desarrollaron modelos complejos donde el tiempo invertido aparece como una de las variables claves en los modelos de mejoramiento de la calidad educativa y de los aprendizajes (Slavin, Creemers, etc.). Estos estudios han demostrado también sus limitaciones. Por una parte, han disuelto la triada didáctica centrándose ya sea en el profesor o en el alumno, sin dar cuenta del efecto de la interacción. Por otra lado, están asociadas a la instrucción y a unidades de contenido a transmitir sin considerar las ideas previas y las representaciones que tienen los propios sujetos sobre el tiempo.

Asumimos un concepto social y relativo del tiempo. El tiempo se entiende como un sistema clasificatorio que estructura la práctica de profesores y estudiantes y que, al mismo tiempo, es estructurado, por las representaciones y sentidos que los propios actores atribuyen a dichas clasificaciones (Maurice, J-J., *et al.*, 2002). En este caso el tiempo es una variable dependiente relacionada con las interacciones, las representaciones y contextos en las cuales se desenvuelven los

sujetos. Esta perspectiva cuestiona la simple suma de horas para mejorar la calidad de los aprendizajes. Plantea, por el contrario, la necesidad de reorganizar el uso del tiempo; las relaciones e interacciones de profesores y alumnos y ampliar la flexibilidad de los profesores y alumnos para la gestión y uso del tiempo en la sala de clases.

#### 4. MATERIAL Y MÉTODO

Existe una gran variedad de métodos para recoger datos de la práctica docente y la gestión del tiempo en la sala de clases. En este estudio hemos optado por los registros de clases filmadas en video. Estas filmaciones tienen la ventaja de acercarnos a la observación de un gran número de prácticas al mismo tiempo. Además resuelven varios de los problemas que surgen con la construcción de categorías y medición de tiempo cuando ello se observa directamente. Con el video, por ejemplo, es posible ver la misma unidad de acción y de intercambio múltiples veces, permitiendo validar categorías, describir interacciones y analizar el tiempo con el detalle requiere este tipo de estudio.

En las condiciones reales de una sala de clase la interacción del profesor con sus alumnos es continua. Para aproximarse a esta realidad hemos optado por un procedimiento de observación continuo, realizando marcas cada 4 segundos. Estas unidades de tiempo o *bits* son unidades de información que nos permiten obtener un ritmo de 15 anotaciones por minutos. Para N. Flanders (1970) mantener un ritmo uniforme o constante es más importante que conseguir una velocidad de registro determinada. Para este autor, la mayoría de las conclusiones dependen de la consistencia del ritmo de registro y no de la mayor o menor velocidad del mismo.

De este modo se establece como supuesto para el análisis que el registro de las interacciones realizado a través de las categorías definidas “se verificó a un ritmo constante y que cada anotación registrada corresponde a una unidad equivalente en todos los casos” (Flanders, N.1970:137). Se trata entonces de la combinación de un acontecimiento y un intervalo dado de tiempo .

En el análisis hemos distinguido la frecuencia de un acto de habla o intervención y la duración de la misma. En efecto, hay diferencias importante entre “describir cada cuánto tiempo hace una pregunta un profesor y cuánto tiempo dedica a preguntar” (Croll, P. 1995:80). De esta forma, en una clase un profesor puede tener muchas interacciones individuales (habla dirigidas al alumno) pero breves o reducidas en el tiempo en comparación con el tiempo que dedica a preguntar. Por otra parte es necesario precisar otros dos conceptos relacionados con el tiempo en las observaciones y que son los de localización y secuencia (Croll, P. 1995:81).

La localización define la ubicación del comportamiento. Es importante distinguir, por ejemplo, si este se da al inicio, en el desarrollo o cierre de la clase. La secuencia, en cambio, integra el comportamiento observado en un contexto mayor dando cuenta de la relaciones que tiene con las intervenciones que la anteceden y posteriores. Las secuencias aluden a la realización de una tarea a través de intercambios, así el análisis de determinados acontecimientos o eventos en la clase amerita la descripción de la secuencia y el análisis de la intervención en función de los intercambios seleccionados. Para clasificar la información se utilizó el software Videograph®

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Estructura de la clase

Tradicionalmente los estudios han definido tres grandes fases en el curso de una clase: inicio, desarrollo y cierre.

El *inicio* ocurre una vez que el profesor saluda al entrar a la clase. Se trata de una fase central en cualquier interacción y la función principal que cumple es la de facilitar la transición de un contexto a otro. Su función social es el de establecer el contacto en un sentido físico y comunicativo. En esta fase, profesores y alumno se encuentran y se reconocen en interacción; se establece un límite con el exterior y con otros contextos comunicativos, y se reconocen y explicitan reglas de funcionamiento.

El *desarrollo* es el tiempo instruccional propiamente tal y se inicia cuando los profesores cierran la etapa anterior y declaran el comienzo de la clase enunciando los objetivos, realizando alguna pregunta o definiendo un tema relacionado con los contenidos a trabajar. Es la primera actividad de contenido instruccional (conceptos, tópicos; temas).

Por último, el *cierre* es el fin de la clase y, generalmente, está marcado de un modo físico (timbre, campana) o por una intervención verbal. Por lo general los profesores anuncian explícitamente el fin de la lección propiamente tal. Algunos profesores preparan el cierre, anunciando tareas o temas a tratar en la próxima. En otros casos, el cierre es más abrupto y no alcanzan a concluir.

En la siguiente tabla se observa la distribución obtenida en el conjunto de los 40 casos analizados.

TABLA 1. ESTRUCTURA DE LA CLASE Y SECTOR DE APRENDIZAJE

Fase	Lenguaje			Matemáticas		
	F	minutos	%	F	minutos	%
Inicio	544	1.94	4,5	787	2.42	6,5
Desarrollo	11104	37.01	91,5	10713	35.43	89,1
Cierre	485	1.61	4,0	507	1.61	4,2
Sin datos	18	0.06	,1	20	0.07	,2
Total	12151	40.50	100,0	12027	39.54	100,0

Se observa que en ambos subsectores el 90% del tiempo de la clase se concentra en la categoría desarrollo que corresponde a 36,36 min. de los 40,29 minutos que duran las clases registradas<sup>2</sup>.

Por lo general esta distribución en el tiempo es cercana a la encontrada en otros estudios (Filp, J. et al., 1987). Sin embargo, llama la atención lo breve que resulta el inicio y el cierre. En un estudio realizado por M. Villalta (2000) se constata que la fase de apertura ocupa el 9% del total, la de desarrollo un 89% y el cierre, un 2% de este total.

En efecto, en nuestros casos, el tiempo de inicio es breve y las clases comienzan inmediatamente después del saludo. No se observó que los profesores pasaran lista y/o revisaran

<sup>2</sup> El promedio de duración de la clase en la muestra es de 40 minutos. Las clases usualmente son de 45 minutos. Ello ha sido definido así por el sistema de evaluación.

trabajos que son otras de las actividades frecuentes en esta fase de la clase. Ello se explica, en gran parte, por la relación establecida por los profesores con el sistema de evaluación docente. Ellos deben tratar de hacer una buena clase y, la representación que existe de ella, es que este debe concentrarse en la instrucción iniciando rápidamente la clase.

Por otra parte, el cierre es la sección con menor tiempo de actividades por parte de los profesores de ambos sectores. En muchos casos no hay cierre. Cuando ello ocurre es posible pensar que los profesores tienen problemas con la organización del tiempo a nivel de la estructura.

## 5. 2. Organización social de la clase

Una vez marcado en el tiempo las grandes fases (Inicio, Desarrollo y Cierre) analizaremos la organización social de la clase propiamente tal. Distinguiremos; quién habla; habla pública y habla privada.

Siguiendo a Bourdieu (1975) y Bernstein (1988) la clase tiene reglas comunicativas propias de la institución social de la cual forma parte. En efecto, las conversaciones y acciones discursivas que se realizan en la clase activan un contexto cultural mayor, en este caso la cultura de la escuela, que define las reglas que ordenarán las posiciones y los intercambios de profesores y alumnos tanto en el tiempo como en el espacio (Burger, M. 2004; Sarandi, S., 1996).

Así entonces, Profesor y alumno regulan su interacción considerando pautas, sentidos, tiempos y espacios socialmente aprendidos y compartidos. Quien no aprende estas pautas y no se desempeña de acuerdo a ellas carece de las competencias comunicativas para desempeñarse en una clase.

### Quién habla

En una interacción no pueden hablar todos a la vez. Por ello el primer acto de organización de la clase es el turno de la palabra. Este puede ser definido socialmente o autorregulado. Desde el punto de vista social, y en la jerarquía de la sala de clases, el turno y la gestión de la clase está en manos del profesor. Pese a ello, hay momentos y tiempos en que los estudiantes intentan y, a veces, autorregular y producir sus propios turnos.

En nuestro caso hemos distinguido las siguientes categorías establecidas de acuerdo al habla que predomina en la unidad de tiempo (bits) observada: habla el profesor; habla un alumno; hablan varios alumnos a la vez, ruido, silencio y uso de medio audiovisual. Los resultados obtenidos se observan en al siguiente tabla.

TABLA 2. VARIABLE: HABLANTE PRINCIPAL

	F	Tiempo (min.)	%
profesor	12835	21.39	53,1
un alumno	2365	3.94	9,8
varios alumnos	7256	12.09	30,0
ruido	552	0.92	2,3
silencio	921	1.53	3,8
medios audiovisuales	197	0.32	,8
s.datos	53	0.08	,2
Total	24179	40.29	100,0

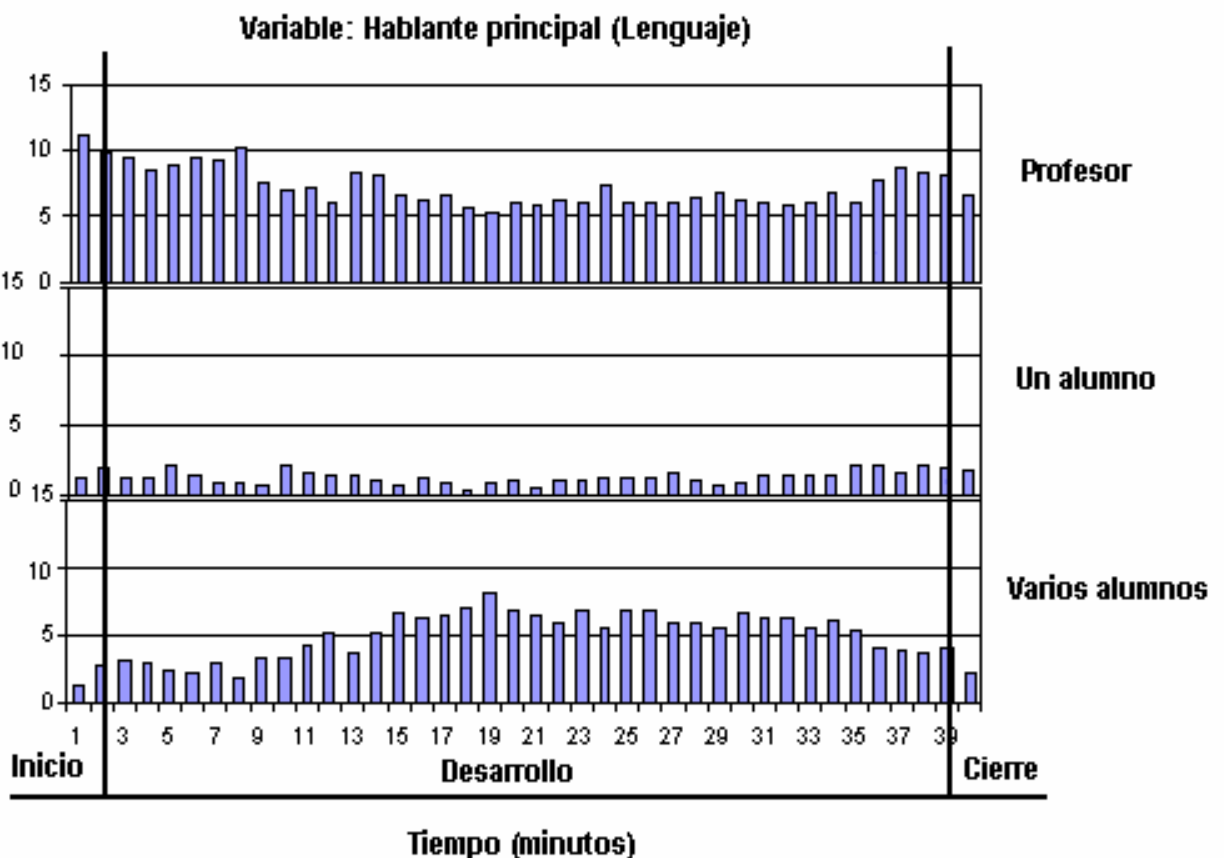
Como se aprecia en la tabla el habla del profesor predomina en un poco más de la mitad del tiempo de la clase (21,39 minutos). Este tipo de distribución es común y así lo demuestran prácticamente la totalidad de estudios de interacción en el aula. Por ejemplo, en el estudio realizado por el TIMSS se constató que los profesores en todos los países estudiados hablan más que los alumnos en una relación de 8 a 1 palabras (NCES,2003).

En segundo lugar se ubica la categoría “hablan varios alumnos a la vez” (12,09 minutos). Aquí no se distingue un alumno que predomine dando cuenta de intervenciones que no permiten ser clasificada en un contenido o acción particular.

Estas proporciones se diferencian de los estudios clásicos. Por ejemplo, en las investigaciones de N. Flanders el habla del profesor ocupa un 68% del tiempo de la clase y la del alumno alrededor de un 20%. Entre un 11 y 12% ocupan los periodos de silencio o confusión. (Flanders, N.1977:142).

El protagonismo que tiene alumnos y profesores va cambiando a medida que transcurre la clase. En el grafico siguiente se puede observar el número de bits que profesores y alumnos ocupan en sus intervenciones durante la clase.

GRAFICO 1



Se observa que las intervenciones de profesores y alumnos no son realizadas en forma plana ni homogénea. La categoría “profesor” aparece ocupando dos tercios del tiempo los primeros nueve minutos para luego decaer a un tercio del tiempo y en los últimos cinco minutos vuelve a tener un aumento. Esta situación se ve claramente contrapuesta con la categoría “varios alumnos” que tiene su mayor expresión cerca de la mitad del desarrollo de la clase, siendo su menor aparición al inicio.

Si se relaciona el habla predominante por sector de aprendizaje y estructura de las clases se encuentran diferencias interesantes. En primer lugar, en lenguaje predomina más el habla del profesor que de los varios alumnos o un alumno en particular. Se trata de clases donde hay menos discurso por parte de los alumnos. En segundo lugar, se constatan variaciones a lo largo de la clase. En efecto, durante el desarrollo disminuye el predominio del habla del profesor y se incrementa el de varios alumnos a la vez.

### Habla pública y privada

Es una distinción fundamental en la organización del discurso de profesores y alumnos. La conversación pública es la que se establece entre el profesor y dos o más alumnos. Esta puede estar dirigida a toda la clase o a un grupo de ella. En cualquiera de los dos casos es una conversación que todos pueden escuchar. El profesor habla a la clase, o al grupo, ya sea para entrega instrucciones, disciplinar, organizar actividades o exponer la materia.

La conversación privada, en cambio, es la que establece el profesor con un alumno en particular. Puede ser a iniciativa de profesor o del alumno; en relación a materias o disciplinas. En algunos casos todos pueden escuchar la conversación y, en otros, solo el alumno o quienes están cerca de él<sup>3</sup>. En la tabla siguiente se aprecia la distribución obtenida.

En la tabla se constata el predominio que tiene el habla pública del profesor. En efecto, la mayor parte de sus intervenciones y la mayor cantidad de tiempo de su habla es pública dirigiéndose a la clase (47,6%) o a un alumno en particular (22,7%).

TABLA 3. DIRECCIÓN DEL HABLA DEL PROFESOR Y ESTRUCTURA DE LA CLASE (EN %)

dirección del habla del profesor	estructura de la clase			Total
	inicio	desarrollo	cierre	
a la clase	77,7	45,0	64,93	47,6
al grupo	1,4	3,9	1,0	3,6
a un alumno	12,2	23,8	14,9	22,7
sin intervención verbal	8,6	27,2	18,9	25,8
Total (bits n=)	1331	21817	992	24179

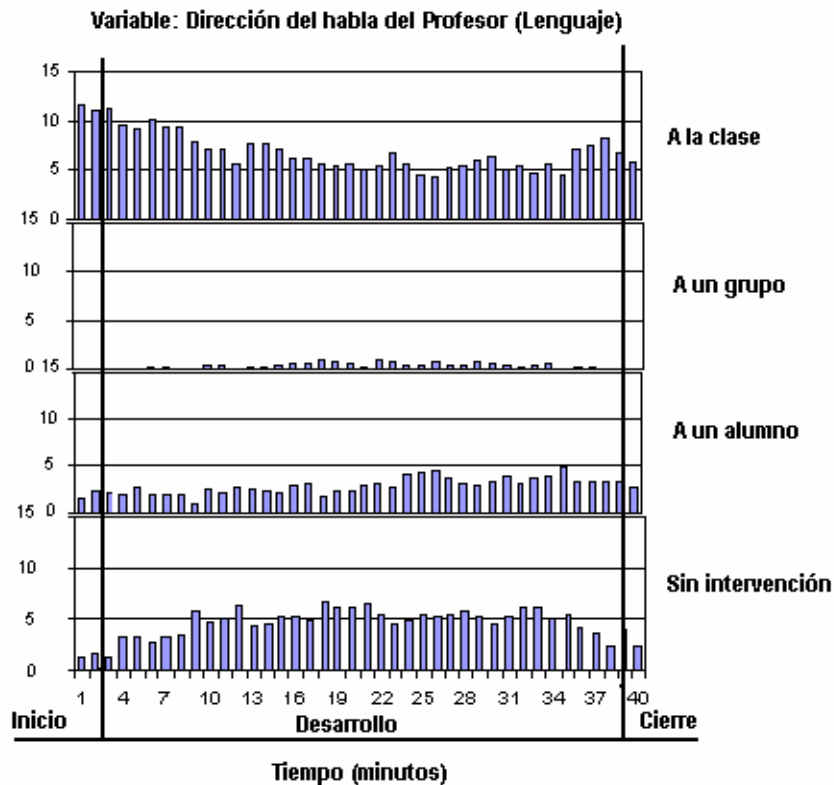
Como en el estudio del TIMSS los inicios y cierres tienden a tener mayores intervenciones públicas. En cambio en el desarrollo estas disminuyen aumentando la interacción con un alumno en particular o en grupo (Bogard, K, 2005). Por otra parte, aumenta en el desarrollo la categoría “sin intervención verbal”. Se trata de acciones que realiza el profesor en la sala de clases y que cumplen la función de cuidar, observar y regular el trabajo de los alumnos y la disciplina.

<sup>3</sup> El estudio del Timss (NCES, 1999: 32) considera como habla privada solo la que puede escuchar alumno y profesor.

A través del habla pública los profesores constituyen un grupo curso heterogéneo y diverso en otro homogéneo. Los profesores hablan e interactúan con un “alumno promedio” donde la diferencia tiene poco espacio tanto en el tiempo de la clase como en la estructura social del habla.

En el Gráfico siguiente se observa la distribución en el tiempo de estas categorías.

GRAFICO 2



Se observa que el profesor principalmente dirige su habla a la clase, fuertemente los primeros cinco minutos para luego decaer a un tercio del tiempo cercano al minuto 22 del desarrollo de la clase. Luego de esto vuelve a tener un aumento de dirección a la clase en los últimos cinco minutos. Además apreciamos que es muy breve el tiempo que el profesor se dirige a un grupo a lo largo del desarrollo de la clase, no así a un alumno en particular.

Hay variaciones en los ritmos e interacciones del trabajo de la clase como un todo, en pequeños grupos o con un alumno individual (Anderson- Levitt. 1999). Las diferencias en la organización social de la clase y en los tiempos empleados en las macro secuencias (IDC); en la dirección del habla y en el tipo de acciones e intervenciones de los profesores dan cuenta de distintos estilos de enseñanzas y de uso del tiempo (Bogard, K. (2005).



### 5.3. Las acciones: análisis de intervenciones

Como hemos señalado el trabajo de la sala de clases es fundamentalmente comunicativo y conversacional. Según Green et al. (1983) los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos lingüísticos que ocurren en el medio ambiente comunicativo de la clase. Los estudiantes interpretan, realizan inferencias, y responden. Los profesores comunican información ; preguntan, entregan instrucciones y regulan la conversación (quién, cuando y cómo se habla) en el tiempo de la clase.

Todo ello se realiza a través de intervenciones que celebran actos de habla ( Austin, 1971; Searle, 1982) y el enfoque de análisis conversacional nos entregan herramientas analíticas para analizar este tipo de evento comunicativo.

#### 5.3.1 Intervenciones de los profesores.

En las clases analizadas los profesores intervienen en promedio un 73% del tiempo, lo que corresponde aproximadamente a 29.22 minutos. En este tiempo el 22.8% del total de la clases, el profesor da “instrucciones o información del contenido”, lo que corresponde a 9.17 minutos de los 40.29 minutos que duran las clases analizadas en promedio. En esta categoría se incluye acciones tales como entrega de información sobre pasos, procedimientos y enmarcamiento de ejecución de las tareas; formas de organizarse, ya sea para una actividad grupal o individual; formas de trabajar alguna material, guía o tarea en relación con el contenido que se aborda en la clase. En la siguiente tabla se presenta la distribución obtenida para esta variable.

TABLA 4. TIPO DE INTERVENCIÓN DEL PROFESOR

Categorías	F	Minutos	%
Pregunta o indaga	4238	7.06	17,5
Expone	4083	6.80	16,9
instrucción o información del contenido	5502	9.17	22,8
instrucción o inf. administrativo externo	23	0.03	,1
disciplina	742	1.23	3,1
responde contenido	963	1.60	4,0
evalua +	1053	1.75	4,4
evalua-	96	0.16	,4
no interviene	6208	10.34	25,7
pregunta y responde el profesor	152	0.25	,6
conectivo	1037	1.72	4,3
perdidos	82	0.13	,3
Total	24179	40.29	100,0

Se constata en la tabla, que un 25.7% del tiempo el profesor corresponde a “no interviene”. Ello equivale aproximadamente a 10.34 minutos del total del tiempo. En esta categoría se incluyen aquellas acciones de observación y control de los alumnos en el momento que ejecutan o realizan las actividades propuestas por el profesor. Por ejemplo, observación desde el escritorio o paseo por los pasillos de la clase.

En términos de actos de habla verbal predominante o macro actos (van Dijk, Th. 2002) se constata que los más importantes son: instruye o entrega información; expone y, por último, pregunta. La instrucción tiene un carácter procedimental. La exposición, en cambio, está basada en la materia o contenido.

En parte importante de los casos se observa que la pregunta mas que estar orientada a la indagación se procura que los alumnos repitan lo dicho por el docente. Ello suele ser una estrategia de comunicación muy utilizada por los profesores en la Enseñanza Básica tal como lo ilustra la siguiente secuencia.

### Caso 10 (matemáticas)

00:02:22 - 00:03:24

Po: ¿Cuáles son las cuatro operaciones básicas, que usamos para resolver los problemas, para enfrentar la matemática?//

Aa: razonamiento=

Po: =no, no, operaciones básicas, las que ocupamos en la matemática=

Aa: =no me acuerdo

Po: ¡No se acuerda! le nombro una, adición o suma y son cuatro <7>

Aa: suma

Po: suma

Aa: resta

Po: resta, multiplicación, hable fuerte no más, si estamos solos. Esas son las operaciones básicas, tenemos la suma, tenemos la resta, la multiplicación, multiplicación y la división

Este tipo de intercambio refuerza la dependencia del alumno de la autoridad del profesor y una menor autonomía frente al conocimiento escolar. Este tipo de interacción suele encontrarse en las interacciones de los profesores con sectores populares. (Filp, J. et al, 1986; De la Cruz y Baccalá, 1996, De la Cruz, M, et al 2001).

Para G. Mares, et al (2005) estos intercambios son de tipo contextual. Es decir, los alumnos participan en actividades que implican escuchar lo que expone el docente y leer o repetir información sin mayor elaboración y desconexión del contexto. Los niños no actúan sobre el objeto de conocimiento ni sus interacciones provocan cambios en el ambiente físico y social. Cuando predomina la instrucción verbal e intercambios contextuales la comprensión del fenómeno es limitada y se dificulta el desarrollo de habilidades superiores, observacionales, instrumentales o lingüísticas en los niños (Mares, G. *et al.* 2005).

### 5.3.2. Intervenciones de los alumnos

Como se ha planteado la mayor cantidad de tiempo en la clase la ocupa el profesor. Las clases, a su vez, se observan fuertemente enmarcadas y en un 83% del tiempo el profesor ocupa el tiempo el “controlar la actividad”. Nos preguntamos ¿qué tipo de intervención realiza el alumno cuando el profesor “controla la actividad”? La respuesta se encuentra en la siguiente tabla.

TABLA 5. INTERVENCIÓN DE ALUMNOS CUANDO PROFESOR CONTROLA LA ACTIVIDAD

Categorías	F	minutos	%
repite o completa respondiendo al profesor	1032	1.96	5,8
responde al profesor elaboradamente	2591	4.93	14,7
pregunta o inicia pregunta al profesor	862	1.64	4,9
dialoga con otro alumno	595	1.13	3,4
no interviene directamente	9592	18.27	54,4
genera ruido en la clase	1950	3.71	11,1
Intervención o comentario	991	0.17	5,6
Perdidos	29	0.05	,2
Total	17642	33.60	100,0

Como se aprecia en la tabla, cuando el profesor controla la actividad los alumnos no intervienen directamente o responden elaboradamente a las preguntas del profesor. Ello quiere decir que, la mayor parte del tiempo, los alumnos están comprometidos con la tarea ejecutando las actividades instruidas por los profesores. Solo en un 11% del tiempo se verificó ruido en la clase y, en una proporción mucho menor, los alumnos tomaron la iniciativa de preguntar al profesor o de realizar alguna intervención que iniciara un intercambio con el profesor.

De este modo, la interacción en el tiempo de “controla la actividad” por parte del profesor es efectiva. El grupo curso está comprometido con la tarea y la clase se aprecia controla y enmarcada fuertemente pro el profesor. En este contexto directivo es esperable que los alumnos tengan muy poca iniciativa y actividad verbal.

De lo anterior se desprende que el accionar del profesor en la sala de clases esta focalizado en realizar su clase, dirigirla y no perder el control de esta. El modelo que intenta mostrar es una buena clase expositiva y donde los alumnos trabajan de acuerdo a las instrucciones entregadas.

Al comparar la intervención de los profesores por sector de aprendizaje se constata que las intervenciones tienen un perfil parecido. Sin embargo, en matemáticas los profesores emplean más tiempo en instruir y entregar información (27,5%) que en lenguaje (19,5). Al mismo tiempo tienen más intervenciones respondiendo a los alumnos preguntas relacionadas con el contenido (5,4%) que los profesores de lenguaje (2,9%).

Si se analiza con mas detalle los intercambios de los profesores en ambos sectores se apreciará algunas diferencias sustantivas. Por ejemplo, en el caso siguiente perteneciente al sector de lenguaje los alumnos construyen cooperativamente la respuesta a partir de sucesivas preguntas de la Profesora. En la clase de matemáticas, en cambio, por lo general los alumnos se limitan a responder preguntas, sin participar en la construcción conjunta de una respuesta.

Caso: 24

00:16:28 - 00:17:30

Pa: porque el orden se puede dar de distintas formas, no es cierto, ¿qué orden le podemos dar, por ejemplo, una biografía, qué son las biografías chiquillos?

Aa: la vida de una persona

Pa: ya, escribir:

Aos: la vida de una persona

Pa: ¿Cómo se tiene que escribir una biografía?

Ao: en orden lógico

Pa: de qué? <3>

Ao: del tiempo

Pa: del tiempo, Rodrigo, muy bien.. desde cuándo?

Ao: desde que nació hasta este momento

Pa: desde que nació hasta este momento, no es cierto. Ahora, si yo quiero contar algo que ocurrió, tengo que empezar desde el principio hasta el final, por ejemplo, yo no puedo decir que metieron el gol y después se pusieron las zapatillas o después se pusieron el equipo, no es lógico cierto?

Aos: no:::::

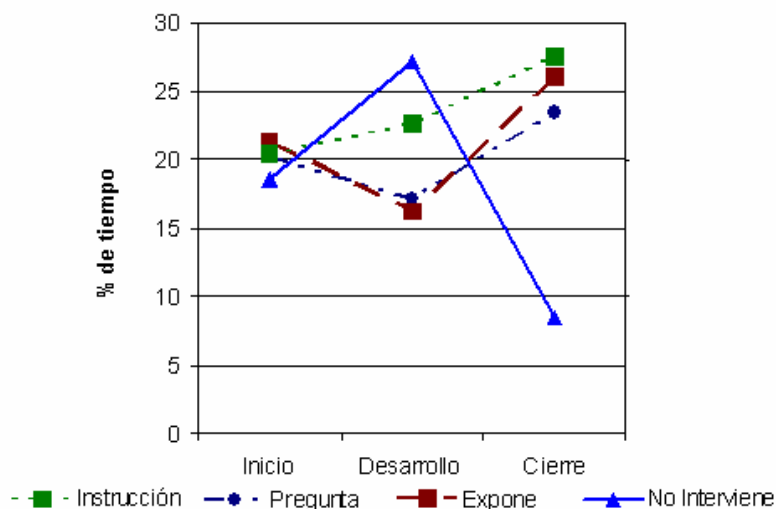
Ao: como que pierde el sentido

Pa: exacto, pierde el sentido, entonces ahí está el orden lógico que estamos trabajando hoy día.//

Para dar cuenta del tiempo transcurrido de la clase y de su organización es importante considerar la variable estructura de la clase.

Las intervenciones de los profesores varían en las fase de la clase. Al inicio predominan las intervenciones de pregunta y de exposición. Los profesores saludan; y realizan preguntas diversas o sobre tareas con el fin de establecer la comunicación. Una vez iniciado el desarrollo de la clase predomina claramente el “no interviene” (31,3) y la “instrucción o información del contenido” (19,7). y en el cierre, predomina la exposición. En el siguiente grafico se aprecia este movimiento para el caso de lenguaje.

GRAFICO 3. INTERVENCIÓN PREDOMINANTE Y ESTRUCTURA DE LA CLASE



El gráfico ilustra el movimiento que tienen en el tiempo las intervenciones de los profesores. Se constata que éstos suelen intervenir más al inicio donde realizan preguntas, exponen o entregan instrucciones de contenidos. En el cierre, en cambio, la mayor parte del tiempo se dedica a la exposición y las preguntas. De este modo se constata que la estructura de la clase incide sobre el tipo de intervención-acción que se realiza en la clase.

En el sector de matemáticas la situación es diferente. El inicio es mas breve que en lenguaje y la interacción en base a preguntas, contextualización e instalación del “contrato de comunicación” es menor que en el sector de lenguaje. Posteriormente, una vez iniciado el desarrollo de la clase baja la proporción de esta categoría y, a diferencia de lo que ocurre en lenguaje, predomina por sobre “no interviene” (27,0 contra 23,2). En el cierre aumenta la instrucción y entrega de información (34,6%).

## 6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se constata que el mayor tiempo de la clase se concentra en la fase de desarrollo. En esta se lleva a cabo la enseñanza propiamente tal a través de la exposición de los contenidos y realización de las actividades planteadas por los profesores. Es un tiempo también de dialogo de los profesores con los alumnos y de estos entre sí en función de las tareas o trabajos requeridos.

Llama la atención lo breve que son las fases de inicio y cierre. Ello se explica por tratarse de clases grabadas en el marco de la Evaluación docente. En este contexto, es probable que los profesores no realicen actividades tales como pasar lista; revisar tareas; repasar, etc, ya que consideran que deben ocupar el máximo de tiempo en los contenidos de la clase. De este modo, los profesores tienen la representación que una buena clase es la que emplea menos tiempo en el inicio y comienza rápidamente los contenidos de la enseñanza.

Por otra parte, llama la atención lo breve del tiempo de cierre de la clase. En muchos casos el cierre sorprende a los profesores y no permite concluir adecuadamente la síntesis que deben realizar

ni menos organizar la despedida. Ello da cuenta de una tensión existente entre el tiempo dedicado al contenido y el tiempo necesario para organizar el cierre de la clase.

En el conjunto de la clase predomina el habla del profesor. El ocupa la mayor parte del tiempo (51,8 %). Por otra parte, es interesante constatar que en un 30% de la clase predomina el habla de “varios alumnos a la vez”: Esta categoría da cuenta de las conversaciones que tienen los alumnos en relación con las tareas que deben ejecutar en el transcurso de la clase. Se trata de un tiempo activo y de compromiso con la tarea.

En la mayor parte del tiempo, el profesor dirige su habla a la clase como un todo (47,6% del tiempo). El estilo de enseñanza que predomina no produce grandes diferencias entre los alumnos constituyendo al grupo curso en un “alumno promedio” y al cual dirigen su discurso.

En parte importante del tiempo los profesores entregan instrucciones y regulan la realización de las actividades de la clase. En promedio se emplea un 16,9% del tiempo de la clase en exponer contenidos propiamente tal. En un 22,8% del tiempo, y en forma asociada a dichos contenidos, los profesores entregan instrucciones o regulan las actividades planteadas.

Los alumnos tienen un rol pasivo y sus intervenciones ocupan muy poco tiempo en el conjunto de la clase. Ello da cuenta que predomina la idea de que, en una buena clase, el profesor no pierde el control del grupo ni del habla. Pese a ello, es interesante apreciar cómo los alumnos demuestran una mayor intervención a medida que avanza la clase en el tiempo.

Si se comparan las pautas de interacción de los profesores se constata que predomina un estilo similar. Este es altamente estructurado, donde los profesores exponen, los estudiantes aplican y lo profesores controlan dicha aplicación en el transcurso de la clase.

Este estilo se aproxima al denominado adquisición/aplicación descrito en el estudio de video realizado por el Timss (NCE, 135; Hierbert et al 1996) y con predominio de interacciones contextuales (Mares, G. et al 2005).

Existen interesantes variaciones en los ritmos e interacciones del trabajo de la clase como un todo, en pequeños grupos o con un alumno individual (Anderson- Levitt. 1999)

En este análisis descriptivo se constata que se produce una convergencia de los casos en determinadas pautas de interacción y de uso del tiempo. Estas convergencias también se ha encontrado en otros países (Bogard, K. (2005).

Esta convergencia puede ser explicada por varios factores. En primer lugar, las políticas públicas, el tamaño del curso; el tipo de dependencia; el curriculum, los textos escolares, entre otros, transmiten un modelo de enseñanza que homogeniza el uso del tiempo. En segundo lugar, los registros de videos se han realizado en el marco de la evaluación docente. Este descansa en el Marco de la buena enseñanza que define lo que se debe hacer y lo que se debe evitar en las interacciones de la sala de clases. Por último, una explicación de naturaleza cultural. Como lo demuestra el estudio del TIMSS (Bogard, K. (2005) los profesores tienden a reproducir la practica de enseñanza que vivieron como estudiantes en la escuela. La organización de la clase, la estructura en el tiempo y la interacción comunicativa reproduce prácticas de su experiencia escolar.

La convergencia se da en categorías macros. Por ejemplo, en la estructura de la clase; dirección del habla, entre otras. Sin embargo, al analizar con más detalle las intervenciones de profesores y alumnos se observan diferencias. Por ello, es importante pasar de categorías macro a

micro para dar cuenta de la complejidad de las interacciones situadas. La metáfora de Bogard, K. (2005) es adecuada. Mientras más macro es el lente de observación y las categorías mayor será la convergencia y la incidencia de la estructura. Mientras se focaliza el lente y se observa la contingencia de la interacción se requieren categorías mas precisas y se observará una gran diversidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson- Levitt. 1999 *Teaching cultures; Jere Brophy teachig, education Practices Series no 1.* Geneve: International Bureau of Education, 1999 ([www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org))
- Austin, J. L., (1971). *Cómo hacer cosas con palabras : palabras y acciones* . Buenos Aires Paidós
- Berliner, D.C., 1985. Effective Classroom Teaching: the Necessary but not Sufficient Condition for Developing Exemplary. En G.R. Austin and H. Garber, Eds.: *Research on Exemplary Schools.* Orlando FL, Academic Press.
- Bernstein, B. (1988). Acerca de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo. En: Bernstein, B., *Clases, Códigos y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid: Akal Universitaria, pp,81-108.
- Bloom, B. (1974). Time and learning. En *American Psychologist* (29).
- Bogard, K.J. et al (2005) Are there national patterns of teaching ? Evidence from the TIMSS 1999 video study. En *Comparative Education Review*, 49(3) pp. 311-343.
- Bourdieu, P. (1975). Le langage autorisé. En: *Actes de la recherche en sciences sociales.* Paris: N° 5-6 Nov. 1
- Brooks, F.B (1992) Communicative competence and conversation course. *Linguistics and Education*, 4, 219-246.
- Brunner, J.J. y G. Elacqua (2006) *Calidad de la educación. Claves para el debate.* Santiago: Ril editores.
- Burger, M (2004) La gestion des activités : pratiques sociales, rôles interactionnels et actes de discours. *Cahiers de Linguistique Française* 26, 177-196 <http://clf.unige.ch/files/26/12-Burger.pdf> (15 enero 2007)
- Caride, J.A. (1994 a) Los tiempos de la escuela. En: *Revista de innovación Educativa*, 4, pp. 11-20
- Caride, J.A. (1994 b) El estado de la cuestión. En: *Cuadernos de Pedagogía.* Madrid: N° 221 pp. 68-69
- Creemers, B.P.M. (1994) *The effective classroom.* London: Cassell
- Caroll, J.B. (1963). A Model of School Learning. En *Teachers College Research Journal* 41(2), pp.237-269.
- CIDE-PUC, (2000): *Efectos de la Jornada Escolar Completa en el uso del tiempo de profesores y estudiantes en establecimientos básicos y medios.* Santiago: CIDE-PUC. Informe Final. (m.s.)
- Croll, P. (1995): *La observación sistemática en el aula.* Madrid: Ed. La Muralla.
- De la Cruz, M y N. Baccalá, (1996): Análisis lexicométrico: un aporte a la comparación de las formas discursivas de docentes y alumnos en el nivel primario. En: *Estudios Pedagógicos*, 22, 7-20

- De la Cruz, M., N. Scheuer, G. Caino, M. Huarte, V. Baudino y R. Ayastuy (2001): El discurso en clase de maestros de nivel primario en distintos sectores socioculturales. En: *Estudios Pedagógicos*, 27, 2-41.
- Delhaxhe, A., (1997): Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. En *Revue Française de Pédagogie*. Paris, 118.
- DESUC, (2001). Evaluación de la Jornada Escolar Completa. Santiago: Mineduc (m.s.)
- DESUC, (2005). Evaluación de la Jornada Escolar Completa. Santiago: Mineduc (m.s.)
- Escolano, A, (1997): En Ministerio de Educación Nacional, Seminario Internacional sobre la Jornada Escolar. Bogotá: 13-14 Noviembre 1997. pp.29-72
- Filp, J. et al., (1987): *Disciplina, control social y cambio: estudio de las prácticas pedagógicas en una escuela básica popular*. Santiago: CIDE, 1987
- Flanders, Ned A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid : Anaya/2
- Green, J Smith, D. (1983) Teaching and learning: a linguistic perspective. *Elementary School Journal*, 83, pp. 353-391.
- Hiebert, J. Carpenter, T.P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Olivier, A and Wearne, D. (1996)
- Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction. The case of mathematics. *Educational researcher*, 25 (4) pp. 12-21.
- Husti, A., (1992) Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. En *Revista de Educación*, 298, pp. 271-305
- Karampelas, K. (2005). *Re-designing time management in response to educational change. Ponencia presentada*. International Congress for School Effectiveness and Improvement ICSEI Barcelona 2-5 enero 2005.
- Koch, Sabine C. & Zumbach, Jörg (2002, May). The Use of Video Analysis Software in *Behavior Observation Research: Interaction Patterns in Task-oriented Small Groups* [37 paragraphs]. Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 3(2). Available at: <http://www.qualitative-research.net> (Noviembre, 4, 2006)
- Maurice, J-J., et E. Allégre (2002) : Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher. En *Revue Française de Pédagogie*, Paris: 138, 115-124
- Mares, G. Y. Guevara, E. Rueda, O, Rivas y H. Rocha. ( 2005). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. En: *Revista mexicana de Investigación educativa*, Mexico, 9 (22) pp.721-745.
- NCES ( 2003) National Center for Education Statistics. *Third International Mathematics and Science Study 1999 Video Study Technical Report. Volume 1: Mathematics Technical Report*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Pereyra, M.A. (1992)[a]: España: conclusiones para un debate. En *Cuadernos de Pedagogía*, 1992, Numero 206.
- Pereyra, M.A.(1992)[b]: La jornada escolar en Europa. En *Cuadernos de Pedagogía* (sin vol., sin num)
- Sarangí, S. (2004) Language/activity : Observing and interpreting ritualistic institutional discourse. En: *Cahiers de Linguistique Française* Num 26, 136-150 <http://clf.unige.ch/files/26/12-Burger.pdf> (15 enero 2007)



- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997) *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Scienc
- Searle, J.R. (1979) : *Les actes de langage*. Paris: Ed. Hermann. Minuit.
- Slavin, R. (1996). Salas de clases efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una Reforma Educativa en América Latina. Santiago: PREAL, Documentos
- UNICEF (2005). *¿Quién dijo que no se puede?- Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago. UNICEF-MINEDUC
- Van Dijk, T. (2002) *El discurso como interacción social. Pragmática del discurso*. Madrid, Ed. Gedisa.
- Villalta, M. (2000) *Tiempo e interacción didáctica de sala de clase*. (m.s.)

## **PRÁCTICAS DOCENTES Y MEJORA DE LA ESCUELA**

*Nacarid Rodríguez Trujillo*

### **1. FUNDAMENTACIÓN**

La experiencia aquí descrita tiene como antecedentes un largo proceso de búsqueda orientado por el propósito de disminuir las brechas entre teoría y práctica; docencia e investigación; universidad y escuelas en el ámbito de la formación de docentes (Rodríguez y Santacruz, 1980, Rodríguez, 1987,1991, 2000). Actualmente encontramos cuatro grupos de razones para justificar estas inquietudes, a saber;

#### **1.1. Las instituciones de formación docente y la calidad de las escuelas oficiales**

Las prácticas docentes en un sistema escolar de deficiente calidad, requieren adoptar un estilo diferente al que podría esperarse en sistemas escolares del mundo desarrollado, donde los practicantes tienen mayores posibilidades de ingresar a instituciones bien organizadas y encontrar modelos de excelencia profesional de los cuales aprender. Por el contrario, en nuestro contexto se enfrentan a situaciones de gestión escolar y de enseñanza deficientes a las que deben incorporarse sin intenciones de cambio. En este sentido, las instituciones de formación docente (IFD) podrían asumir el componente de prácticas como una oportunidad para ofrecer y dar apoyo a las escuelas en su conjunto, con vistas a la actualización, la innovación y el cambio en asuntos pedagógicos y de gestión.

#### **1.2. El significado de la formación de profesionales reflexivos**

Los docentes, como profesionales reflexivos, consideran a la pedagogía como la ciencia de la educación y no como la simple aplicación de conocimientos generados en otras disciplinas. Los docentes reflexivos son profesionales críticos, practicantes permanentes de la reflexión intencional (Shön, 1992) sobre su propia práctica como método de perfeccionamiento del ejercicio profesional (Elliot, J.,1990; Stenhouse, 1987). Se educan mientras mejoran su práctica y mejoran su práctica mientras educan. Son profesionales transformadores que alimentan el deseo por encontrar nuevas soluciones y respuestas a los problemas del trabajo cotidiano, conscientes de su compromiso con los alumnos, con sus oportunidades para aprender, y con el futuro de la sociedad.

#### **1.3. La integración investigación-enseñanza**

El docente es investigador en la medida que no se deja vencer por la rutina, se aleja de los estereotipos, desarrolla principios de procedimientos para orientar las actividades de aprendizaje, asume las teorías y la planificación de la enseñanza como hipótesis en busca de validación práctica. Contrasta sus teorías y creencias mediante la aplicación para solucionar problemas prácticos, utiliza los resultados y la evaluación del proceso para descartar, asumir o mejorar las teorías (Freire, 1999).

#### **1.4. Las relaciones entre la academia y la realidad escolar**

El acercamiento a las complejidades de la realidad permitirá identificar los problemas prácticos para seleccionar contenidos teóricos de mayor valor en la formación de formadores. Como

también poner a prueba las teorías que enseñamos y por supuesto describir y comprender nuestra realidad, desarrollar conceptos basados en las observaciones, es decir, generar teorías propias fundamentadas en los contextos singulares, teorías sustantivas al decir de Glasser (1967,1992). Fullan (1997) refiere la creación en 1988 del llamado “Consortio para el Aprendizaje” en Canadá, como una alianza entre universidades y escuelas para mejorar la calidad en ambos tipos de instituciones a través de la formación de docentes.

## **2. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **2.1. El proyecto de mejora**

Se constituyó un equipo de investigación con la participación de 2 profesores en calidad de investigadores (PI) y 2 en calidad de profesores de prácticas docentes (PPD) de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Se preparó una solicitud de financiamiento<sup>1</sup> para un proyecto de investigación de grupo titulado: “Cooperar para mejorar la calidad en una escuela oficial de Caracas”. De acuerdo a las exigencias del ente financiero se programó su realización en dos etapas, de un año de duración cada una. La primera destinada a lograr la aceptación del equipo de investigación por parte de la comunidad escolar; recoger la mayor cantidad posible de información sobre las características de la escuela en todos sus aspectos incluyendo las cualidades de su funcionamiento en cuanto a gestión escolar y pedagógica, como insumos para elaborar un plan de mejora basado en la cooperación entre los diferentes integrantes de la comunidad. La segunda etapa se proponía desarrollar el plan de mejora; recopilar información para analizar y comprender los procesos de cambio en instituciones escolares y analizar los resultados del proceso de mejora.

### **2.2. La escuela y los participantes en la experiencia.**

El proyecto se desarrolló en 2 años escolares: 2005-06 y 2006-07. Se trabajó en una escuela grande cuyas actividades se iniciaron tardíamente debido a retardos en la reparación del local donde funciona desde hace 25 años. La matrícula total, durante los 2 años fue de 1068 y 1033 alumnos respectivamente, distribuidos en 49 secciones, de las cuales 25 pertenecen al turno de la mañana y 24 al de la tarde. La escuela está ubicada en una parroquia popular al suroeste de la ciudad capital. La mayoría de los alumnos viven en los barrios cercanos a la escuela cuya población se ubica en los sectores de clase media baja y pobre. Durante el primer año se contó con 22 estudiantes de formación docente (EFD) cursantes de la Práctica Profesional IV del cuarto año del plan de estudios. En la segunda etapa del proyecto el grupo se redujo a 10. Además se incorporaron 6 estudiantes del último año, quienes preparaban sus tesis de grado, 3 de ellos trabajaban en proyectos de investigación-acción para la aplicación de procedimiento de aprendizaje cooperativo en las áreas de lengua y educación ambiental.

### **2.3. La participación de los actores**

La práctica docente fue el motivo y eje vertebrador de las relaciones entre ambas instituciones, pero estas se proyectaron más allá de lo establecido en el programa de prácticas, el proyecto de mejora

---

<sup>1</sup> El organismo financiero es el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela, el proyecto se identifica como PG 07-12-5530-2006

amplió y profundizó las funciones de los participantes: estudiantes de prácticas docentes (EPD), PI, PPD, como también, aunque en menor medida en los integrantes de la comunidad escolar.

### **2.3.1. ¿Cómo colaboraron los estudiantes (EPD) con la investigación?**

- a. Facilitaron el ingreso a la escuela. Pocas escuelas se oponen a recibir practicantes por cuanto es una actividad bastante común, esto permite allanar el camino para presentar el proyecto de mejora y lograr su aceptación.
- b. Recogieron información sobre la escuela en cuanto a: local, organización y recursos.
- c. Registraron y analizaron observaciones directas de la enseñanza en las aulas donde fueron asignados. Sus descripciones constituyeron un valioso material para el diagnóstico de la calidad de la enseñanza, para la elaboración del plan de mejora y para derivar revisiones a los programas de formación inicial docentes.
- d. Recopilaron información sobre los alumnos, sus familias y sus dificultades.
- e. Colaboraron en la aplicación de las pruebas de lengua y matemática.
- f. Aportaron información sobre el funcionamiento de la escuela. La permanencia dentro de la institución les permite presenciar y registrar acontecimientos del devenir de la cotidianidad como los recreos, la merienda, las interrupciones en el aula, las suspensiones de actividades, actos culturales, asistencia de docentes y alumnos, puntualidad, eventos deportivos, visitas de padres, reuniones, biblioteca, informática.
- g. Facilitaron la realización de reuniones con los docentes. El horario de trabajo de los docentes es de 25 horas semanales, no dejando lugar a la participación y deliberación conjunta; reunir a todos los docentes de un turno requiere suspender las clases. Durante la primera etapa del proyecto, el contar con 22 practicantes permitió realizar algunos encuentros sin causar mayores perjuicios a los niños. En la segunda etapa, cuando solo teníamos diez practicantes tuvimos que optar por otros procedimientos para mantener la comunicación con los docentes.

### **2.3.2. ¿Qué aportó el proyecto de investigación y mejora a los practicantes?**

- a. Recibieron preparación teórica y práctica en el uso de procedimientos e instrumentos de investigación como observación, diario de campo, cuestionarios.
- b. Aplicaron procedimientos de análisis e interpretación de informaciones recopiladas para el proyecto. Profundizaron en la reflexión sobre la realidad escolar y en sus intervenciones de enseñanza.
- c. Trabajaron en un ambiente propicio al cambio y la mejora, estimulando su comprensión de la inserción crítica e innovadora en el trabajo con vistas a superar las rutinas reproductoras.
- d. Adquirieron mayor responsabilidad con las actividades de las prácticas, por cuanto estas dejan de ser un asunto particular al formar parte de un proyecto mayor de intercambio entre la institución de formación docente y la institución escolar.
- e. Tuvieron mayor exigencia en la calidad de los informes para la evaluación de su rendimiento, por cuanto debían responder a los requerimientos de los PPD y de los PI.

### 2.3.3. El rol de los profesores de prácticas y de los investigadores

Ambos grupos, representantes de la IFD, debieron ampliar sus funciones al asumir roles diferentes a los tradicionales. La relación con el personal directivo y docente se extendió a otros ámbitos, las relaciones con el resto de los integrantes de la comunidad escolar fueron más estrechas y complejas, la presencia en la escuela se incrementó. Cada uno hubo de desempeñarse como:

- Tutor de los practicantes. En el presente caso este rol fue desempeñado más por los PPD que por los PI, sin embargo, estos últimos, en muchos momentos, se vieron involucrados en el asesoramiento a los practicantes, tanto dentro como fuera de la institución escolar. Especialmente en lo relativo a la preparación en metodología de la investigación y sus aplicaciones para la enseñanza. En ocasiones debieron responder ante el personal de la escuela por las actuaciones de los practicantes.
- Promotor del cambio escolar. Tanto los PI como los PPD en su rol de responsables del proyecto de investigación para la mejora de la escuela estuvieron involucrados en la promoción del cambio escolar. Esto significa una modificación radical al tradicional ingreso de practicantes a las escuelas, y al simple rol de supervisores del cumplimiento del programa de las prácticas. En la primera fase del proyecto condujeron todo el proceso de consultas para la elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y el plan de acción para el años 2006-07, entre otras actividades.
- Asesor pedagógico. Además del asesoramiento a los practicantes y tesis, se dictaron talleres los docentes de la escuela. Se diseñó un sistema de asesoramiento pedagógico en aula adaptado a las circunstancias y necesidades específicas, sin interrupción de clases.
- Investigador de la realidad escolar. El hecho de contar con un proyecto de investigación financiado amerita responsabilizarse ante el organismo financiero cumpliendo con sus exigencias en lo relativo a informes y productos de investigación, lo cual obliga a llevar registros, respaldos y documentación con la debida rigurosidad y pertinencia para apoyar y sustanciar los resultados.
- Investigador de su práctica como docente. La experiencia constituyó una invaluable oportunidad para confrontar los conocimientos y enseñanzas teóricas con las condiciones reales del sistema escolar. Implica también la reflexión sobre la actitud del docente universitario con respecto al docente de otros niveles, las posibilidades de la universidad para colaborar con las escuelas, la pertinencia de sus saberes.

## 3. DIFICULTADES CONFRONTADAS Y FACTORES DE ÉXITO

### 31. Dificultades

Esta experiencia implicó el desarrollo de acciones variadas, el logro de objetivos diversos y la incorporación de una cantidad apreciable de personas, todo lo cual conforma una situación de un alto grado de complejidad. Las fuentes causantes de mayor perturbación fueron: 1) Escasa cultura de trabajo en equipo de parte de los profesores universitarios; 2) Diferencias entre las habilidades para orientar las prácticas y las habilidades para hacer investigación; 3) El programa de prácticas docentes no contempla el desarrollo de competencias para la formación de docentes críticos; 4) Contingencias múltiples en la institución escolar como: falta de recursos, interrupciones frecuentes por consejos de

docentes, fallas de agua, desperfectos en los baños, protestas de los docentes por insuficiencias salariales, actividades varias exigidas por las autoridades educativas, actos conmemorativos de fechas especiales, inasistencias del personal, etc. Todo lo cual conforma lo que podríamos denominar una cultura escolar burocratizada, que prioriza lo imprevisto y pospone lo planificado.

### 3.2. Factores dinamizadores de la experiencia.

1) Equipo de profesores de prácticas y de investigadores bien avenido entre si, bien preparado para la difícil tarea de trabajar en grupo y bien compenetrado con el compromiso de integración de docencia, investigación y mejora de las escuelas; 2) Docentes de PD interesados por la investigación; 3) Proyecto de mejora con apoyo financiero; 4) Responder a solicitudes de la escuela; 5) Demostrar puntualidad y eficacia en el cumplimiento de las actividades; 6) Respetar las jerarquías de la organización escolar; 7) Programa de PD diseñado con base en la Investigación-acción.

## 4. CONCLUSIONES:

1. La experiencia demuestra que a través de las PD es posible desarrollar acciones integradas de docencia, investigación y extensión, así como acercarse a la interrelación dialéctica teoría-práctica-teoría. Constituye una excelente oportunidad para zanzar las tradicionales separaciones entre académicos y prácticos; teoría y realidad e investigadores y docentes. Sin embargo constituye un proceso complejo, requiere de preparación, de coordinación, de cambios de actitud en los docentes universitarios, y de una planificación de las prácticas docentes de acuerdo al ciclo de reflexión y acción de la I-A que facilite la investigación para la mejora y profundice en la formación de profesionales reflexivos.
2. De todas las actividades realizadas durante la experiencia consideramos que, el asesoramiento en las aulas desarrollado durante la segunda etapa con la participación de 4 docentes de la universidad y 18 de la escuela, fue la modalidad más fructífera en el acercamiento entre ambos grupos de docentes.
3. Todos los sectores involucrados recibieron algún beneficio, a pesar de no poder calificar, todavía, los efectos como mejora de la calidad, en el sentido de “aumentar el valor agregado sobre el desarrollo de los alumnos” (Murillo, 2004), lo cual será objeto de análisis en otro trabajo. En ese sentido se destacan:
2. La comunidad escolar, recibió talleres de actualización; ayuda de los practicantes en la atención de los niños; diagnóstico del rendimiento en lengua y matemática de todos los alumnos; elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) de acuerdo con todas las exigencias del ME; construcción del plan de acción 2006-07 para la mejora de aspectos pedagógicos; asesoramiento en aula sobre: proyectos pedagógicos de aula, mejora de habilidades para la lectura y la escritura, matemática centrada en problemas, aprendizaje cooperativo, acompañamiento en la realización de visitas y paseos.
3. Los practicantes realizaron sus prácticas y desarrollaron habilidades para la investigación como: observación directa, registro de informaciones, análisis de resultados, elaboración de informes; participaron en discusiones con los DI y los DPD, participaron en la elaboración del PEIC, elaboraron proyectos de aula, practicaron el aprendizaje cooperativo.
4. El equipo de investigación colaboró con la escuela, recogió información tanto para el plan de mejora como para apoyar investigaciones específicas sobre la dirección escolar, los factores facilitadores y obstaculizadores del cambio, la gestión escolar, y otros. También

entró en contacto con la cotidianidad del trabajo de los docentes, conoció las condiciones reales del ejercicio de la profesión, identificó debilidades y fortalezas en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos, constató las fallas en la formación de los profesionales de la docencia (algunos egresados de la misma universidad), se involucró directamente en la práctica del desarrollo de proyectos institucionales y de aula, compartió con los docentes las vicisitudes del ejercicio de la profesión y comprendió la importancia de este acercamiento para la mejora de sus propias prácticas como formadores de docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. (3ªed.). México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory, strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine publishing.
- Glasser, Barney (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley,CA: Sociology Press,
- Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, pp. 1-36.
- Rodríguez, N. y Santacruz, D. (1980). Hacia una vinculación del estudio y el trabajo: Una experiencia en la cátedra de información educativa y ocupacional de la Escuela de Educación de la UCV. *Temas de Educación*, julio, I(2), pp. 80-93.
- Rodríguez, N. (1987). El componente de vinculación con el trabajo en la formación de docentes en servicio. *IV Seminario Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maturín 24 al 27 de junio.
- Rodríguez, N. (1991) Docencia e Investigación-acción. *I Encuentro Nacional de Investigación-Acción. Universidad de Los Andes*. Mérida. 24 al 27 de octubre de 1991.
- Rodríguez, N. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, 4 (10) pp. 39-46.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

## EN BUSCA DEL CAMBIO CONCEPTUAL DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

*Viviana Gómez Nocetti, Josefina Santa Cruz y Paulina Thomsen*

### 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Chile inició un proceso de reforma para poder elevar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos. Dado que los enfoques pedagógicos utilizados hasta la fecha, han demostrado tener serias limitaciones para lograr aprendizaje de cierta profundidad y sobre todo para permitir a los alumnos adquirir competencias complejas, se opta por un paradigma radicalmente distinto al anterior, que es el Constructivista. Sin embargo, **se da la paradoja de que, habiendo adscrito a un paradigma constructivista cuya potencia para explicar cómo aprende el ser humano es muy superior a la de su predecesor** (Beas, Gómez, Thomsen y Carranza, 2003) y, ofreciendo la posibilidad de generar metodologías de enseñanza que podrían llevar a los alumnos a obtener aprendizajes de calidad, **no se ha logrado traducir en una enseñanza tal calidad que realmente provea a los alumnos de un aprendizaje comprensivo** y compatible con los estándares de desempeño tanto nacionales como internacionales.

Es probable que esta situación se explique porque la **dimensión pedagógica del Constructivismo**, es decir aquella que refiere a los aspectos metodológicos a cargo del profesor y que ocurren fundamentalmente en la sala de clases, no se han desarrollado como debieran.

### 2. LA IMPORTANCIA DE COMPRENDER LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO “EN” LA ESCUELA

La investigación actual revela la urgencia de lograr tanto la efectividad de las escuelas como el desarrollo de competencias en los docentes que nos permitan progresar en la calidad de la oferta educativa (Hogan, Rabinowitz y Craven, 2003). Intentando determinar prioridades, pensamos que es urgente que el profesor sea eficiente en el manejo de la dimensión pedagógica del constructivismo. Esto implica intervenir adecuadamente en el ámbito de la enseñanza, para que los alumnos reestructuren sus conocimientos implícitos y los transformen en conocimiento disciplinar.

La dimensión pedagógica del constructivismo requiere de un conocimiento comprensivo acerca de qué significa construir, cómo se realiza la construcción, en qué consiste la ayuda del profesor, en qué momentos debe ofrecerla y, sobre todo, cuál es el propósito que se persigue con dicha construcción.

Como señala Luppichini (2000:2) *“el constructivismo no es un tipo de aprendizaje ni una metodología de enseñanza... es una filosofía del aprendizaje que se refiere a cómo los individuos*



*aprenden (casi)<sup>1</sup> todo el tiempo*". El constructivismo constituye una posición epistemológica, es decir, hace referencia a cómo se origina el conocimiento y cómo se modifica (Delval, en Rodrigo, 1997). Según esta visión, el significado es *construido* por el sujeto a partir de su experiencia directa con el objeto, pero dicho conocimiento es influenciado por el contenido de la mente del sujeto, es decir, por sus experiencias anteriores (King y Kitchener, 2004). Esto quiere decir que el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento (Rosas y Sebastián, 2001). En su vertiente psicológica, el constructivismo entrega una propuesta acerca de cómo el sujeto realiza esa construcción, ofreciendo un modelo psicológico del cambio que ocurriría en la mente del sujeto cuando transforma sus conocimientos ingenuos en conocimiento disciplinar. Por último, habría una acción pedagógica que busca ser consistente con las otras dos vertientes (tanto epistemológica como psicológica). Ésta le compete directamente al profesor y es lo que llamamos *dimensión pedagógica del constructivismo*. Esta dimensión es el objeto central del presente estudio, pues allí se ponen en marcha los procesos de enseñanza y aprendizaje que podrían llevar a los alumnos a aprender comprensivamente.

En la búsqueda de aprendizajes de mejor calidad en nuestros alumnos, nuestro equipo de investigación ha desarrollado y puesto en marcha el MIAP, un modelo integrado para el aprendizaje profundo, que hace confluir los aportes de diferentes marcos teóricos sobre el aprendizaje (Beas, Manterola, Gajardo, y Santa Cruz, 1996; Beas, Carranza, Manterola, y Santa Cruz, 1999; Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras, 2000). Su columna vertebral está constituida por las dimensiones del aprendizaje de Robert Marzano (1992). Estas dimensiones ponen en relieve los factores que están presentes a la hora de aprender un contenido: las actitudes y emociones ante el aprendizaje, los hábitos del pensamiento productivos y, finalmente los procesos que permiten tanto la adquisición e integración como la profundización, extensión y uso significativo del conocimiento.

La planificación de la enseñanza de acuerdo al MIAP es un trabajo pedagógico altamente complejo, ya que toma en cuenta la mente del que aprende. Esto significa anticipar que, frente a cada tarea, el alumno pondrá en marcha una serie de estrategias de aprendizaje específicas. Nuestro modelo resalta que éstas deben ser enseñadas explícitamente a los estudiantes mientras están aprendiendo un tópico generativo (Blythe, 1999). Hasta la fecha, nuestras investigaciones (Beas *et al.*, 2003, 2005) se han concentrado en desarrollar una capacitación que habilite tanto para la planificación como para la enseñanza y la evaluación orientada hacia la comprensión profunda de un tema, a través de tópicos generativos.

No obstante, traspasar este modelo al profesorado ha sido una tarea compleja y costosa. Como resultado de estas experiencias hemos creado un Diplomado de aproximadamente un año de duración, como una contribución al problema. Sin embargo, nuestros resultados han revelado que el aprendizaje del profesor realmente se consolida luego de haber realizado una reflexión sistemática sobre sus prácticas pedagógicas, mediada por un experto en enseñanza para la comprensión (Beas, Gómez, Thomsen y Carranza, 2005).

Manejamos evidencias de que la enseñanza explícita de destrezas intelectuales mejora el rendimiento académico de los estudiantes (Beas, Gómez, Thomsen y Carranza, 2003, 2004), no obstante, estamos menos satisfechas en el nivel de *construcción de significados* por parte de los

---

<sup>1</sup> La palabra "casi" es nuestra y la hemos incluido porque no todo aprendizaje que realiza el ser humano debe necesariamente hacerse mediante la construcción. Por ejemplo, una fecha histórica puede aprenderse mediante asociación memorística.

alumnos —nivel en que ocurre un momento crucial para el aprendizaje comprensivo. Por esta razón, deseamos ahondar en esta fase del aprendizaje.

Nos parece indispensable mejorar el conocimiento pedagógico acerca de cómo el conocimiento nuevo puede conectarse de forma sustancial y no arbitraria con el conocimiento previo del alumno (Ausubel, 1968), de modo que éste lo reestructure a medida que avanza en su comprensión.

Nuestro interés, en esta oportunidad, está orientado a examinar con más detalle el proceso de construcción de significados y la organización del conocimiento, pues consideramos que estas fases constituyen la puerta de entrada al nuevo conocimiento, al conocimiento disciplinar, al conocimiento que conduce a un dominio de aquello que es objeto de aprendizaje. Nuestra apuesta es que un sistema de capacitación que ponga en juego todos los principios y elementos que están involucrados en la verdadera construcción del conocimiento, con un énfasis marcado en los elementos que relevó Ausubel en su momento, se podrían corregir los errores que se comenten cuando se enseña por primera vez un nuevo contenido. Pensamos que este mejoramiento llevará a los estudiantes hacia aprendizajes más profundos y duraderos.

En dos de las investigaciones desarrolladas por nuestro equipo en la línea de enseñanza para la comprensión (Beas *et al.*, 2003, 2005), obtuvimos evidencias de que en la recogida de conocimientos y experiencias previas que realiza el profesor no se utilizaría como un recurso para transformar los conocimientos intuitivos en disciplinares, sino apenas para sistematizar los primeros y, en el mejor de los casos, enriquecerlos sin transformar su estatus inicial (Beas *et al.*, 2005). Por lo general, los profesores consideran esta exploración inicial como una constatación de lo que los alumnos “no saben” sobre los contenidos que serán enseñados. Esta es una idea más afín con el paradigma conductista de cómo se adquiere el conocimiento. Concebir al alumno como un constructor activo de su conocimiento, implica comprender que éste intentará interpretar el mundo utilizando tanto sus habilidades como su conocimiento y nivel de desarrollo actuales. Observar los procesos por los cuales el alumno intenta activamente aprender los contenidos es muy diferente de medir solamente los hechos y habilidades que ellos —todavía— no saben (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness y Beckett, 2005).

Existen muchos obstáculos para lograr esta reestructuración cognitiva en el profesor, es decir, que comprenda qué significa realmente construir significados. Actualmente nos encontramos todavía con profesores que tienen una visión objetivista del conocimiento y creen que éste posee una existencia independiente; otros tienen dificultad para integrar las concepciones intuitivas de los alumnos en los procesos de aprendizaje; algunos son buenos comprometiendo activamente en proyectos a los alumnos, pero no son capaces de traducirlos en objetivos de aprendizaje (Elkind, 2004). Esta variedad de representaciones acerca del conocimiento y el aprendizaje, hace compleja la tarea de la capacitación del profesorado. No obstante, es importante poner en marcha nuevas modalidades que permitan el cambio de paradigma en el profesor. En la presente investigación elaboramos una intervención que considera y pone en acción, en forma práctica, los principios nucleares y mecanismos presentes en la fase de construcción de significados.

Frente a lo expuesto anteriormente, nos hicimos las siguientes preguntas: ¿Se identifican los profesores con una metodología constructivista y manejan elementos teóricos consistentes con ésta? ¿Los profesores toman en cuenta los elementos que participan en la construcción para producir comprensión en sus alumnos? ¿Hay consistencia entre el paradigma al que se adscriben los profesores

y la enseñanza que realizan? ¿En qué grado se logran modificar las ideas sobre la construcción que manejan los profesores de manera que puedan mejorar los aprendizajes de sus alumnos?

Probar la utilidad de una herramienta de capacitación potente en términos de provocar un aprendizaje significativo del proceso de construcción de significados, podría ser un aporte no sólo para enriquecer el modelo de capacitación del MIAP, sino también para retroalimentar la docencia de los cursos destinados a estudiar el aprendizaje en los programas de formación del profesorado que se están desarrollando actualmente.

Tenemos evidencias de **que en la sala de clases no se han utilizado realmente estrategias constructivistas. Una explicación es que no es posible hacerlo si es que el profesor no ha cambiado sus propias ideas acerca de cómo se aprende y cómo se enseña.** El paradigma Conductista ha demostrado tener un fuerte arraigo en los profesores, tiene poderosas conexiones con su propia experiencia de aprender y enseñar y, aún cuando en el discurso el profesor se declara constructivista, lo que sus prácticas reflejan es que no es así (Beas *et al.*, 2005). Si no hay cambio conceptual en el profesor sobre cómo se aprende y cómo se enseña, lo mismo que para qué se enseñan determinados contenidos y habilidades; entonces seguirán enseñando con sus estrategias de siempre.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology- A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart y Winston, Inc.
- Beas, J., Manterola, M., Gajardo, A.M. y Santa Cruz, J. (1996). *Informe Final Fondecyt N° 1920745*: Proposición de un modelo de enseñanza explícita de destrezas intelectuales a través de los contenidos del currículum escolar.
- Beas, J., Carranza, G.; Manterola, M. y Santa Cruz, J. (1999). *Informe Final Fondecyt N° 1950805*: Enseñar a para la comprensión profunda: Diseño y contrastación de un modelo centrado en el aprendizaje y en el pensamiento.
- Beas, J., Santa Cruz, J, Thomsen, P. y Utreras, S. (2000). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Beas, J., Gómez, V., Thomsen, P. y Carranza, G. (2003). Perfil del profesor centrado en la enseñanza para la comprensión. *Boletín de Investigación Educativa*, 18, pp. 185-199.
- Beas, J., Gómez, V., Thomsen, P. y Carranza, G. (2004). Práctica reflexiva y cambio cognitivo del profesor. *Boletín de Investigación Educativa*, 19, pp.13-25.
- Beas, J., Gómez V., Thomsen, P. y Carranza, G. (2005). *Informe Final Proyecto Fondecyt n° 1030920*: Estudio de la viabilidad de un modelo de evaluación del aprendizaje profundo y de un sistema de capacitación basado en el cambio cognitivo de los docentes”.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K. y Beckett, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching, en: Linda Darling-Hammond y John Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do (pp. 40-87)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Elkind, D. (2004). The problem with constructivism. *The Educational Forum*, 68(4), pp.306-312.
- Hogan, T., Rabinowitz, M. y Craven, J. (2003). Representation in teaching: Inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist*, 38(4), pp. 235-247.
- King, P., Kitchener, K. (2004). Reflective Judgement: Theory and reaserch on the developmental of epistemic assumptions trough adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), pp. 5-18.

- Luppicini, R. (2000). The paradox of constructivist instruction: A communicative constructivist perspective. *Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Thecnology, 1*, pp. 298-311.
- Marzano, R. et al. (1992). *Dimensiones del aprendizaje*. Alexandria, VI: ASCD.
- Rodrigo M.J., Arnay, J. eds. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

## VALORES, FORMACIÓN MORAL Y EFICACIA ESCOLAR UNA REVISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Bonifacio Barba Casillas

### 1. LA IDENTIFICACIÓN DE UNA CARENCIA

En la sociedad mexicana existe la certeza de que la escuela da insuficiente atención a los valores y la formación moral; se afirma en distintos ámbitos y con diferentes perspectivas ideológicas que la eficacia escolar (EE) en esta cuestión es limitada. Las manifestaciones de esta convicción, que proviene tanto de lo que se sabe acerca del funcionamiento y los logros de las escuelas como de las circunstancias en que se realiza la convivencia social y política y las dificultades en ella vividas, son múltiples: para algunas personas se trata sencillamente de descuido en la formación de valores o en la educación moral o ética, mientras que otras lo afirman acerca de determinados aspectos de la vida social e identifican deficiencias en la educación ciudadana, cívica, ambiental, política o del carácter. La insatisfacción ante “los esfuerzos de la escuela para cumplir con sus objetivos” aparece en toda Iberoamérica (Huerta, 2006: 9).

En su tradición social y política, México tiene un particular sustrato liberal cuya configuración está estrechamente vinculada a su formación como país independiente y a las vicisitudes históricas subsecuentes, caracterizadas hasta el presente por los conflictos generados en torno al establecimiento y vigencia de un Estado que se estructure en los derechos humanos y tenga en su realización la justificación más trascendente.

La escuela, específicamente la básica, forma parte del proyecto político y de la visión liberal; es una institución socializadora de irrenunciable valor instrumental en la formación de los ciudadanos, poseedores del derecho a la educación. El establecimiento de este derecho y de los valores jurídicos que lo sustentan y ordenan como servicio público, constituyen por sí mismos un planteamiento moral. Tres criterios ilustran, entre otros, ese sentido: la educación debe ser orientarse por la democracia, la dignidad de la persona y el interés general de la sociedad.

Ante ello, aparece de forma evidente la importancia social de la EE en la adquisición de valores y la formación moral de los ciudadanos. Es factible y productivo establecer un vínculo entre los valores y la EE. Si “*una escuela eficaz es aquella en la que los alumnos progresan más allá de lo que sería esperable tomando en cuenta sus condiciones de entrada*” (Mortimore, cit. en Murillo, 2005: 23); o en palabras de Murillo, si una escuela eficaz es “*aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor del que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias*” (Op. cit.:30), entonces la EE es una cuestión que se relaciona directamente, intrínsecamente, con el desarrollo personal y con las funciones sociales de la escuela, específicamente con las relativas al cambio social y a la promoción de la justicia y la equidad y, por todo ello, está en relación, con la democracia tanto en su calidad de contexto procesal del trabajo escolar como de meta socio política del mismo trabajo. En la noción de EE está el sentido humanizador de la educación en sus vertientes personal y social. La eficacia es la expresión de la educación realizada, esto es, del desarrollo humano.

La EE plantea claras exigencias para la razón práctica tanto desde el punto de vista antropológico general como del de la teoría de la educación en particular. Lograr eficacia o trabajar para que una escuela sea eficaz significa tomar una perspectiva moral y política sobre la acción educativa. La consecución del desarrollo integral y la consideración de la situación social, económica y cultural de las familias lleva directamente al carácter valoral y moral de la educación. Existe una cercanía notoria entre la concepción de una escuela eficaz y lo que prescribe la Constitución Federal mexicana acerca de la naturaleza de la educación: el texto jurídico establece, como se anotó arriba, que uno de los criterios que habrán de guiar la educación es la democracia y de ella afirma que no es solamente “una estructura jurídica y un régimen político” sino que debe considerarse como “un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (Artículo 3°).

Por ello, todo el sistema educativo, todos sus servicios, deben someterse a una valoración de eficacia pedagógica, social y política que no deja lugar a dudas. Así, la vida escolar debe ser una oportunidad para la formación en valores y ser promotora del desarrollo moral de los sujetos.

Este trabajo tiene dos objetivos: a) Elaborar una visión sistemática de la investigación sobre los valores en la sociedad mexicana en la perspectiva del cambio, como contexto de los planteamientos de educación en valores y de formación moral originados en la sociedad y en la política educativa; b) Realizar un análisis de la investigación educativa mexicana acerca de la atención que la escuela ha dado a los valores y la formación moral destacando los juicios sobre su eficacia pedagógica o formativa.

## 2. EL ROSTRO DEL PAÍS

El interés por la EE en valores y su estudio surge en una etapa de cambio en México, los años ochenta del siglo XX. El régimen político dominante empezaba a salir de la ideología educativa de la revolución mexicana por el rechazo social al autoritarismo y por las aspiraciones de democracia. Se inicia una modernización neoliberal en lo económico y no democrática en lo político que culmina con la transición política por la derecha en el año 2000 y crea condiciones cercanas para un gobierno de izquierda en el 2006 (Barba, 2007).

La modernización capitalista actualiza la dependencia de la economía mexicana respecto a la de Estados Unidos y la Unión Europea, no obstante que México diversificó sus tratados comerciales. En ese contexto, las desigualdades sociales - entre ellas, la educativa - no se modificaron, pero la demanda social logró colocar la equidad en el centro de las políticas públicas de educación en el 2001 (Secretaría de Educación Pública, 2001).

¿Qué ocurrió en la segunda mitad del siglo XX, puesto que los valores jurídicos de la educación mexicana —a los que pertenecen los criterios mencionados previamente— fueron establecidos en 1946?

En términos generales, una secuencia de gobiernos conservadores con una ideología nacionalista carente de bases democráticas y un magisterio corporativizado impidieron que la escuela cumpliera sus fines sociales más allá de la expansión de la escolarización. En contraparte, los sectores de la clase media que se opusieron políticamente a ‘los gobiernos de la Revolución Mexicana’ se caracterizaron también por un catolicismo conservador que disputaba el control ideológico de la educación al cuestionar la legitimidad del ‘Estado educador’; las clases bajas, subordinadas

políticamente, no elaboraron un planteamiento educacional. Los sectores medios y bajos que organizaron un movimiento de izquierda independiente se concentraron en la participación política, los salarios y en la seguridad social.

La orientación del sistema político hacia la derecha en 1940, el fortalecimiento del autoritarismo en el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952), la represión política a los movimientos de los trabajadores, los maestros entre ellos, y de otros sectores sociales con Adolfo López Mateos (1958-1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) y la subordinación de la economía a la política desembocaron en una doble crisis política y económica en los años setenta, durante los gobiernos de Luis Echeverría (1970-1976) y de José López Portillo (1976-1982). La izquierda inició un proceso de transformación teniendo como antecedentes la influencia de la revolución cubana y formación del Movimiento de Liberación Nacional.

Durante los años de la crisis, la educación superior, particularmente las universidades públicas, fue uno de los pocos ámbitos de participación política y de crítica al sistema político autoritario.

De esa situación crítica y en voz de diferentes actores sociales y políticos fue emergiendo la atención a los valores y la formación moral como problema social, político y educacional. Se señaló tanto la débil eficacia formativa de la escuela como la necesidad de transformar la vida social y el funcionamiento del sistema político con fundamento en una ética gubernamental y en la participación social. La gravedad de la crisis fue tal que incluso Miguel de la Madrid (1982-1988), en cuyo gobierno inició la apertura económica, emprendió la reforma de la administración creando una contraloría federal.

No obstante que la demanda de eficacia formativa a la escuela fue creciendo de entonces al presente, la transformación de las políticas, del currículo, de la formación de docentes y de la práctica escolar son insuficientes debido a dos causas: una, la incapacidad de la administración para gobernar el sistema educativo conforme a los criterios constitucionales y, dos, un conflicto subyacente entre el poder religioso y el poder estatal o, en otras palabras, entre los valores del catolicismo conservador y el laicismo estatal de raíz liberal. Existe una disputa por la escuela que impide transformarla en un ámbito moral racional, abierto, en el que se atienda de manera integral la formación de los ciudadanos.

La cuestión de los valores en la educación, elaborada en el complejo proceso de los cambios sociales, políticos y económicos de las dos últimas décadas, aparece diversificada y dispersa en el currículo y en la acción social. Variados temas como la democracia, el ambiente, la educación del carácter, la formación cívica y ética, la educación en valores, así, sin adjetivos ni referente, la formación moral, la educación política, etc., expresan los enfoques y las identidades que confluyen en la práctica escolar. A continuación una síntesis del campo de la investigación.

### **3. LOS VALORES Y LA FORMACIÓN MORAL EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

El tema de los valores en la educación ha estado acompañado por la realización de investigaciones sobre los valores sociales y políticos de los mexicanos desde los años ochenta del siglo XX, incluyendo estudios comparativos internacionales como el de Inglehart (2004).

A lo largo de los últimos 25 años se ha ido construyendo el campo de la investigación educativa (IE) en valores y formación moral, pasando de una ausencia de trabajos que se identificaran

temáticamente por tal denominación en 1981, a la realización de muchos estudios agrupados en los temas y enfoques teóricos enunciados arriba y la constitución de una red nacional de investigadores en educación y valores.

Es oportuno hacer una aclaración: no existen trabajos que se ubiquen en el enfoque teórico de la EE pero varios de ellos se proponen indagar la aportación de la escuela, por ejemplo Barba, Escalera y Zorilla, 1985; Levinson, 2002; Araújo-Olivera, Yurén, Estrada y de la Cruz, 2005). Algo similar, desde otro ángulo, ocurre en Iberoamérica pues en las revisiones de la investigación no se presentan trabajos dedicados a los valores y la formación moral (Cf. Murillo, 2003b, 2006a).

Un rasgo común en la IE sobre valores y formación moral es el reconocimiento de los autores de que estos objetos de estudio son difíciles debido a los tres componentes que los integran: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Por ello, la mayoría de los trabajos se ocupa del aspecto cognitivo.

#### 4. ¿QUÉ HA ESTUDIADO LA IE EN MÉXICO SOBRE ESTOS TEMAS?

Dada la corta historia del campo, una característica de la investigación ha sido la de plantear necesidades y problemas –por ejemplo, la necesidad de evaluar la eficacia de la formación cívica-, identificar y probar enfoques teóricos y técnicos y, finalmente, sistematizar el camino recorrido y los áreas de estudio. Por estas razones, se encuentran pocos trabajos que sean de manera estricta del enfoque de EE y muchos que están orientados a hacer diagnósticos y evaluaciones. La evolución y estructuración de este campo de trabajo se encuentra fundamentalmente en estados del conocimiento (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003; Wuest, 1995), en obras colectivas (Chávez, Hirsch y Maldonado, 2007; Hirsch, 2001, 2006) y en otros trabajos (Barba, 1998, 2004; Latapí, 1999, 2003).

Del proceso de diversificación y estructuración de la IE en valores y formación moral destaca el crecimiento de esta actividad de estudio, el aumento de experiencias y programas cuyo propósito es mejorar esta área de la formación humana, la insuficiencia o inadecuación del currículo formal y de las prácticas escolares tradicionales para atender esta necesidad, la insuficiencia de la formación inicial y continua de los docentes.

En síntesis, el contexto de modernización económica y de inequidad social y educativa limita los fines sociales de la escuela; la investigación sobre los valores de la sociedad mexicana identifica cambios en el sentido de la modernización sin que desaparezcan conflictos y contradicciones con valores tradicionales. Es importante que la IE sobre los valores y la formación moral se apoye más en el enfoque de la EE para contribuir a conocer la aportación de la escuela y mejorar su trabajo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo-Olivera, S., Yurén, T., Estrada, M. y M. de la Cruz (2005), Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (24), 15-42.
- Barba, B. (1998). La formación de valores y la participación social. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México*, 2 vols., México: Fondo de Cultura Económica-CONACULTA-Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, vol. I, pp. 240-281.



- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barba, B., Escalera, M. E. y Zorrilla, M. (1985). *Valores de la política educativa mexicana. Estudio de su manifestación en maestros y alumnos de primaria del Estado de Aguascalientes. Reportes de Investigación Educativa, 2*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Chávez, G., Hirsch, A. y Maldonado, H. (Coords.). *México. Investigación en educación y valores*, México: Ediciones Gernika-Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores.
- Fabara, E. y Hernández, M. L. (2003). *La educación y la investigación educativa en Iberoamérica*. Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional del estado del arte pp. 21-52. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Hirsch, A. (Coord.). (2001), *Educación y valores*. [3 tomos]. México: Ediciones Gernika.
- Hirsch, A. (Coord.). *Educación, valores y desarrollo moral*. México: Ediciones Gernika
- Huerta, Francisco (2006). Presentación. En Murillo, F.J. (Coord.) (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, pp. 9-11. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Inglehart, R. et al. (2004), *Human beliefs and values. A cross-cultural sourcebook based on the 1999-2002 values surveys*, México: Siglo XXI.
- Lastra, E. (2006). *La calidad educativa en las escuelas públicas mexicanas*. En Murillo, F.J. (Coord.) (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, pp. 223-259. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela*. México: CESU-UNAM.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Santillana.
- Maggi, R., Hirsch, A., Tapia, M. y Yurén, M.T. (2003). *Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos*. En Bertely, M. (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad, 3* (III), pp. 923-941. México: COMIE, SEP, CESU.
- Murillo, J. (2003a). *El movimiento de investigación de eficacia escolar*. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*, pp. 53-92. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (Coord.) (2003b). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*, Bogotá: Convenio Andrés Bello-CIDE.
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, J. (Coord.) (2006a). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (2006b). *Introducción: La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*, En *Ibid.*, pp. 13-31. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ruiz, Guadalupe (2006). *Bordando en torno a la eficacia escolar: un estudio sobre calidad de la educación primaria en Aguascalientes, México*. En Murillo, F.J. (Coord.) (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, pp. 411-439. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Wuest, T. (Coord.). (1995). *Educación, cultura y procesos sociales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-UNAM.
- Zorrilla, M. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en México. Estado del Arte*. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*, pp. 353-390. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

## **ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU EFECTO EN LA CALIDAD DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJES DE LOS PÁRVULOS, EN EL 2º NIVEL DE TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA, EN LA COMUNA DE CURICÓ, VII REGIÓN, CHILE**

*Patricia Desimone Fiorucci*

### **1. FACTORES PREDICTIVOS Y ASOCIADOS A LA CALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA**

Debates y conferencias se reúnen en torno al concepto de calidad en el nivel parvulario y más aún, en torno a los factores que intervienen en la calidad de la Educación Parvularia, en un intento por descentralizar el tema y llevarlo a diferentes instancias y niveles de acción y decisión. Organismos no gubernamentales promueven y auspician procesos de auto evaluación y acreditación de centros educacionales en nombre de la nominada Gestión de la Calidad. Identifican factores e indicadores que predicen la calidad de la educación en los diferentes niveles del sistema.

Algunas investigaciones (locales), en esta línea, abordan el eje de la calidad en Educación Parvularia relacionándolo, en cada caso, con varios otros factores asociados. Factores como: los procesos de calidad (Villalón, M. Herrera, M. Mathiesen, M. Suzuki, E., 2002); la calidad de los ambientes de aprendizaje (Villalón, M. Herrera, M. Mathiesen, M. Suzuki, E. Merino, J., 2001); la calidad educativa de los entornos familiares (Villalón, M. Herrera, M. Mathiesen, M. Suzuki, E. Merino, J., 2001); la calidad en la gestión pedagógica (Sanhueza, J. y Lucchini, G., 2001) y la gestión de calidad de los procesos de gestión (Araya, B. Cifuentes, P. Desimone, P., 2004).

Es necesario destacar que en cada una de estas investigaciones se utilizaron instrumentos para recoger y organizar la información. Instrumentos cuya aplicación, fue replicada en esta propuesta investigativa. Estos instrumentos son revisiones actualizadas para Chile, mantienen una estructura conceptual similar a los originales tanto en el método de calificación como en su administración e interpretación. Asimismo se aplicaron y desarrollaron instancias de confiabilidad y validación que permitieron su administración adecuada.

Revisando y analizando la información existente parece ser que los factores asociados a la calidad de la Educación Parvularia chilena conectan con “el centro”; “el estilo de gestión curricular”; “la gestión pedagógica y la acción docente en el aula” y “el ambiente familiar”.

#### **1.1. El Centro**

Los focos que nos permiten comprender la calidad de los centros educativos refieren a la vinculación con el medio; el liderazgo directivo; la gestión y coordinación de los procesos internos y con la visión y planificación estratégica.

- *La Vinculación con el Medio.* Da cuenta de la capacidad del Equipo de Gestión para articular la institución escolar con otros subsistemas del entorno en pro del mejoramiento del aprendizaje de los párvulos.

- *El Liderazgo Directivo.* Se entiende como el conjunto de aquellas acciones que el Equipo de Gestión ejecuta para orientar los distintos procesos hacia el logro de la calidad de los aprendizajes de alumnas y alumnos, considerando un mejoramiento continuo de las prácticas institucionales.
- *La Gestión y la Coordinación de Procesos Internos.* Hace referencia a la construcción, consolidación, mantenimiento y monitoreo de redes internas por parte del Equipo de Gestión para el desarrollo de un trabajo colaborativo apoyado en normas que faciliten la convivencia democrática.
- *La Visión y Planificación Estratégica.* Refiere a la capacidad del Equipo de Gestión para anticipar los requerimientos del entorno social, económico y cultural, contextualizándolos con la realidad institucional y construyendo una visión de futuro, consensuada con la comunidad escolar, que oriente las acciones de los diversos actores de la institución.

Este factor se ilustra de manera explícita en la observación de las acciones que implementa el Equipo de Gestión, para lograr la cohesión de los miembros de la comunidad escolar en torno a los objetivos institucionales. Objetivos que se relacionan con las expectativas de aprendizaje, de los docentes respecto a los resultados de aprendizaje de sus alumnos y alumnas. Expectativas que se plasman en metas de aprendizaje. Otro aspecto que ilustra este factor es el diseño y la implementación de estrategias para cumplir con dichas metas y cómo esto genera espacios y procesos de autoevaluación para mejorar continua y sostenidamente.

El atender y evaluar estos focos arrojaría información sobre los indicadores de desempeño que serán señales claras de la calidad del centro. El primero de ellos, la efectividad para articular la satisfacción de la comunidad escolar con el logro de los objetivos institucionales. Esto se traduce en el cumplimiento de propósitos y metas establecidas como resultado de los planes de trabajo, proyectos e innovaciones. El segundo, la calidad de las relaciones al interior del establecimiento escolar que generan un estilo de trabajo colaborativo y una comunidad escolar informada. Este revelaría los índices de eficiencia interna y de mediciones del sistema escolar en términos de resultados educativos. La calidad de las alianzas externas, otro de los indicadores, daría cuenta de la existencia de un trabajo colaborativo con instituciones y redes de trabajo y de apoyo externas y / o de la comunidad para el desarrollo de actividades pedagógicas.

## **1.2. El Estilo de Gestión Curricular**

Más específicamente el estilo y la calidad en la dinámica de las acciones orientadas a implementar, actualizar y otorgar sustentabilidad a la propuesta curricular definida para el Nivel Parvulario dentro del establecimiento educativo. Los focos o dimensiones que nos permiten entender el estilo de gestión curricular se relacionan con la oferta curricular, la organización curricular, la evaluación curricular y la gestión de recursos.

- *Oferta curricular.* Es la propuesta que hace la Institución escolar en general y el Nivel Parvulario, en particular, que permite articular los requerimientos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el PEI, las demandas sociales y familiares, los intereses de los párvulos, generando para ello un ordenamiento en el tiempo, en el espacio y en el contexto.

- *Organización curricular.* Es aquella estructura y ordenamiento que genera el Equipo de Gestión y la educadora respecto del tiempo y del espacio para el desarrollo de la oferta curricular particular.
- *Evaluación curricular.* Hace referencia al proceso mediante el cual el Equipo de Gestión y la educadora adecuan, ajustan y mejoran periódicamente la oferta curricular, considerando los aportes de distintos actores de la comunidad escolar.
- *Gestión de Recursos.* Refiere a la forma en que el Equipo de Gestión utiliza, optimiza y conserva los distintos recursos (humanos, materiales, de infraestructura y financieros) con que cuenta (o los que potencialmente podría obtener) para apoyar y sostener el desarrollo de la oferta curricular propuesta.

Este factor se ilustra al observar y analizar cómo la oferta curricular propuesta considera el marco regulador y los lineamientos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, los objetivos institucionales y las necesidades del contexto a partir de la participación de diferentes actores de la comunidad escolar. Otro elemento que se añade a la observación es la organización y distribución del tiempo en función de las estrategias de enseñanza y de los requerimientos propios de los procesos de aprendizaje de los párvulos y cómo ésta distribución favorece la generación de espacios de igualdad de oportunidades para el logro de aprendizajes.

El último elemento que se analiza para medir la calidad de este factor, es cómo se evalúa la propuesta curricular teniendo como referente los logros obtenidos por los párvulos y la opinión de padres y apoderados en la evaluación de la propuesta.

Los indicadores de desempeño de este factor predictivo dicen relación con tres señales claras. Una, la calidad de la articulación de las Bases Curriculares, del PEI y las demandas contextuales. Otra señal será, la calidad de la organización del tiempo y agrupamiento de los párvulos. Y la última, la calidad de la propuesta curricular.

### **1.3. Gestión Pedagógica y la Acción Docente en el Aula**

Las prácticas pedagógicas aluden a los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela y más específicamente al interior de la sala de clases. Estos procesos se relacionan con la gestión de la calidad en el uso de metodologías y procedimientos didácticos como así también con la calidad de los resultados. Se constituyen en escenarios sustantivos donde se tensionan diferentes dimensiones: la organización de la enseñanza, los saberes pedagógicos, las competencias profesionales y el trabajo docente. Dimensiones que se entrecruzan otorgando un sentido particular a la práctica pedagógica en el nivel como conjunto de acciones pedagógicas intencionadas, planificadas y organizadas previamente, que llevan a cabo las educadoras, en diferentes escenarios para desarrollar, monitorear y evaluar el cumplimiento de los propósitos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los focos o dimensiones que explican a este factor se asocian a la organización de la situación de enseñanza - aprendizaje; a las estrategias de enseñanza; a los procedimientos de evaluación; la interacción pedagógica y a la responsabilidad profesional.

- *La Organización de la Situación de Enseñanza–Aprendizaje.* Da cuenta del orden (tiempo y espacio) y la sistematización de los procesos que las educadoras se proponen en su enseñanza y que posibilitan la generación de ambientes y condiciones que aseguran el logro de aprendizajes de alta calidad para los párvulos.

- *Las Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.* Son aquellos procedimientos utilizados por las educadoras en sus acciones de enseñanza para favorecer el proceso de construcción de aprendizajes de calidad en los párvulos.
- *Los Procedimientos de Evaluación.* Son aquellas acciones que el docente lleva a cabo en su enseñanza y que le permiten monitorear el aprendizaje de los párvulos y retroalimentar su acción pedagógica.
- *La Interacción Pedagógica.* Hace referencia a aquellas relaciones entre educadoras / párvulos, entre párvulos/párvulos y entre párvulos / conocimiento, en función de determinados criterios y normas que favorecen la responsabilidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje.
- *La Responsabilidad Profesional.* Relaciona directamente con el saber pedagógico de la educadora y con su capacidad para el trabajo docente colaborativo. Se evidencia en aquella capacidad de las educadoras de establecer relaciones con sus pares para intercambiar información actualizada y producir saberes propios de su profesión a partir de la reflexión y sistematización de sus experiencias.

Son cuatro los aspectos relevantes. Uno de ellos dice relación con la calidad del entorno educativo (en términos de ambientes de aprendizaje). Otro, con la calidad y pertinencia de las planificaciones de aula en virtud de la organización del tiempo y el espacio, de las estrategias didácticas implementadas, de la articulación entre los objetivos y el logro de aprendizaje de los párvulos. Un tercer aspecto es la calidad de la relación pedagógica - vincular entre la educadora y el preescolar. Un aspecto no de menor importancia, es la calidad de la reflexión de la educadora sobre su propia práctica y la capacidad de compartir su experiencia con pares.

Para cada aspecto, los indicadores focalizan algunos elementos que permitirán, como en cada caso, explicar y describir de manera más certera la calidad del factor.

El hecho que la educadora, al momento de planificar la propuesta pedagógica, atienda y establezca relaciones entre los aprendizajes esperados de las Bases Curriculares y los aprendizajes significativos de los párvulos es uno de los aspectos que junto con la consideración de la experiencia y conocimientos previos de los párvulos describen ciertos aspectos de la calidad y pertinencia de las planificaciones de aula. La diversidad de estrategias didácticas y de evaluación implementadas por las educadoras, debieran considerar y respetar los diferentes estilos de aprendizaje generando variados escenarios para el aprendizaje individual y colaborativo. La facilidad para acceder a los recursos y medios educativos de que dispongan los párvulos y la incorporación de estos a las estrategias didácticas por parte de las educadoras describirán la calidad de la organización y uso pedagógico de los recursos y materiales educativos.

Un indicador interesante de ser observado es la calidad de la articulación entre los objetivos y el logro de aprendizaje de los párvulos. Se analiza a partir de observar el uso de instrumentos de evaluación y la elaboración de criterios de evaluación implementados por la educadora que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje de los párvulos.

En la misma línea, la calidad de la relación pedagógica entre la educadora y los párvulos, es valorada y analizada a partir de observar cómo las educadoras generan un ambiente favorable para el proceso de aprendizaje de los párvulos. Para el logro de un ambiente propicio es necesario que la educadora establezca, en conjunto con su grupo de párvulos y de apoderados, normas de trabajo para

garantizar mayor responsabilidad y seguridad en su quehacer escolar. Con esto, la educadora ayuda a los párvulos a la superación de los conflictos y el respeto por las diferentes experiencias, ideas, sentimientos y puntos de vista mejorando así las relaciones sociales, personales e interpersonales.

Otro indicador, la calidad de reflexión de las educadoras sobre su propia práctica refiere al análisis sostenido (por parte del equipo docente) de los estilos de enseñanza en los diferentes ámbitos de aprendizaje. Así también la generación de metodologías innovadoras y la implementación de diferentes modalidades de clases. La calidad de esta reflexión dará cuenta del saber pedagógico propio de la educadora. Saber pedagógico que articula teoría y práctica y se produce en el espacio y tiempo de trabajo que la educadora realiza planificando y desarrollando sus planificaciones, observando y registrando el trabajo de sus párvulos y, tomando decisiones en torno a los contenidos y aprendizajes esperados de su enseñanza, el contexto y las características de sus alumnos y alumnas.

Este indicador se asocia a otro que hace referencia a la calidad de las relaciones profesionales y de trabajo, en el equipo docente y que se describe a partir de elementos explícitos como lo son el intercambio de la información profesional y la sustentabilidad de las redes pedagógicas. Redes que pueden describirse como la conformación de verdaderas comunidades docentes en las que, de manera consensuada se establecen criterios y acciones conjuntas considerando el contexto y se responsabilizan de lograr una formación de calidad para todos (as) los (as) alumnos (as). Desempeños que generan la socialización y disponibilidad del conocimiento y de los saberes profesionales manteniendo actualizadas las redes y la comunidad escolar.

#### **1.4. El Ambiente Familiar**

Los criterios construidos para explicar este factor dicen relación con la aceptación y la estimulación que el preescolar reciba en el seno familiar y / o en el entorno de adultos cercanos (como núcleo afectivo inmediato); las necesidades de afecto y contacto social del preescolar y de su familia; la organización del espacio físico y temporal que dicho núcleo ofrece al pequeño y las rutinas familiares, consideradas como hábitos reguladores de la vida familiar del pequeño.

Resulta evidente que estos factores asociados y, los focos que los explican y describen, deben ser analizados desde una perspectiva teórico-curricular sistémica que integre los conceptos y significados de un modelo de seguimiento que asegure la gestión de la calidad.

## **2. ÁREAS DE DESEMPEÑO OCUPACIONAL – PROFESIONAL DE LA EDUCADORA DE PÁRVULOS. ROLES DE LA EDUCADORA DE PÁRVULOS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS**

Es esperable que el atender y promover el desarrollo de las competencias profesionales de la educadora, en un contexto de reforma curricular y en el desempeño de sus roles, implique que se transforme en una profesional con capacidad para provocar cambios y asumir una gestión pedagógico innovadora en áreas de desempeño ocupacional propias de la Educación Infantil.

Los cambios que se esperan ocurran debieran observarse a nivel de selección, contextualización y redefinición de los contenidos de aprendizaje; cambios en la docencia, en términos de metodologías y estrategias de innovación curricular; cambios en la gestión de procesos al interior del centro educacional y cambios que provoquen su participación en el sistema global, en relación directa con la construcción de nuevos conocimientos.

Para Araya, B. Cifuentes, P. Desimone, P. (2003-2004) las conclusiones al respecto de los roles son interesantes. En principio huelga mencionar la distinción categórica que hacen las educadoras entre las funciones, como sinónimo de áreas de desempeño ocupacional, y los roles, en virtud de las diferentes gestiones institucionales. Estás son la función “docente”, la función “directiva”, la función “de supervisión pedagógica” y la función “de selección de personal” (recursos).

En virtud de esta distinción identifican una serie de roles para cada una de las funciones mencionadas y posteriormente identifican las competencias que debieran demostrarse para cada una de ellas.

Las competencias que destacan lo hacen asociándolas directamente al conocimiento profesional. A continuación se presentan a fin de entender la dinámica planteada.

Para la función docente identifican roles y describen las competencias necesarias para el desempeño de aquellos:

“Diagnóstico de la evolución de los procesos”.

- Dominio de técnicas y procedimientos de observación, identificación y evaluación de conductas de entrada, en situaciones de aprendizaje.
- Habilidad y capacidad para interpretar, analizar, sistematizar e informar, con intención pedagógica, las observaciones recogidas a pares, colaboradores y apoderados.
- Capacidad para transferir la información a sus planificaciones.

“Planificación del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje”.

- Dominio del diseño y elaboración de estrategias de intervención pedagógicas específicas.
- Capacidad para planificar actividades en virtud del logro de los aprendizajes esperados.
- Claridad conceptual y argumentativa para definir e identificar el modelo curricular adecuado a su grupo y contexto.

“Evaluación de Aprendizajes”.

- Dominar las técnicas y procedimientos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.
- Capacidad para identificar y elaborar indicadores de logro cognitivo.
- Habilidad para diseñar instrumentos de evaluación adecuados a los requerimientos de los aprendizajes esperados.

“Creación de material didáctico”.

- Capacidad para elaborar material didáctico adecuado a los requerimientos de las actividades planificadas y de los aprendizajes esperados.

“Vinculación y resolución de conflictos”.

- Capacidad para reconocer pro activamente situaciones que pueden ser riesgosas para los infantes.
- Dominio personal emotivo de situaciones que pueden ser vividas como penosas para el niño.
- Capacidad para dominar sus propias emociones frente a situaciones de conflicto.

“Modelaje en acción”.

- Dominio de técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- Capacidad para crear ambientes de aprendizaje /educativos adecuados respondiendo a las exigencias de las BCEP.
- Habilidad para modelar situaciones y ser agente multiplicador en la transferencia de los conocimientos.

Para la función directiva (de centros) identifican los roles y las competencias para el desempeño de ellos:

“Gestionadora y supervisora de los recursos” (humanos, financieros y materiales).

- Capacidad para dirigir los procesos, organizar el desarrollo de los procesos y delegar funciones.
- Capacidad para controlar la ejecución de los procesos (cumplimiento de normas y reglamentos internos, entre otros).

“Evaluadora (de resultados y de productos)”.

- Habilidad para medir y valorar el avance del logro de resultados durante los procesos, evaluar el resultado alcanzado al final del proceso.
- Capacitada para el uso de instrumentos de evaluación de la gestión.

“Mediadora institucional”.

- Habilidad para crear y sostener canales de comunicación e información con las diferentes unidades de mando de las diferentes instituciones.
- Capacidad para la resolución de situaciones emergentes y toma de decisiones a partir de ello.
- Habilidad estratégica para crear y sostener las redes de apoyo.
- Competente para capacitar y ser agente multiplicador de perfeccionamiento e información.

Para la función de supervisión distinguen los roles con sus respectivas competencias:

“Observadora y evaluadora de la evolución de las prácticas pedagógicas”.

- Capacidad para registrar, sistematizar y construir información sobre lo observado.
- Dominio de las técnicas de análisis y socialización de los resultados.
- Capacitada para diseñar e implementar una propuesta de Modelaje (su reorientación y / o ejecución).

“Supervisora”.

- Capacidad para observar, controlar y registrar el cumplimiento del servicio de alimentación y de aseo e higiene del jardín.
- Habilidad para supervisar el cumplimiento de las tareas de la asistente administrativa, detectar e identificar las necesidades.



- Capacidad para elaborar el presupuesto. Dominio para controlar y monitorear la ejecución del mismo, controlando la distribución y cautelando el uso de los dineros.
- Responsabilidad por la rendición de las cuentas presupuestarias.

Para la función de selección de recursos humanos

“Evaluadora”. (Seguimiento, monitoreo, evaluación del desempeño de pares).

- Dominio para atender a las bases administrativas para la selección de personal. (Llamar a convocatoria. Atender las postulaciones /revisar banco de datos).
- Capacidad y dominio en la aplicación y administración de pruebas, tests y entrevistas para la selección de la candidata.
- Dominio en el seguimiento de los procedimientos propios de las contrataciones.
- Capacidad para inducir a los recursos humanos ingresados.
- Dominio de protocolos legales para la toma de decisiones relacionadas con la re-contratación o desvinculación.

Como se mencionaba anteriormente, las educadoras que participaron en la investigación arriba mencionada lograron entender el término “competencia”, en relación a un desempeño profesional determinado y que se organizan sobre los contenidos o saberes, que son entendidos como patrones conceptuales.

Entienden las habilidades, en relación con las experiencias de aprendizaje y con el entorno de aprendizaje o contexto como patrones de procesos.

Por último, comprenden y acuerdan que las actitudes y los valores, significan la disposición para observar el fenómeno, esto es entendiéndoles como patrón de conducta.

En otra investigación, a nivel internacional, Olivia Saracho (1993) identifica y sostiene que son seis roles los que desempeñan los profesionales que atienden pedagógicamente a la infancia.

Estos hacen referencia directa a la toma de decisiones, la organización de la instrucción, el diseño curricular, la administración y gestión de aprendizaje, el diagnóstico y evaluación, y el rol de orientación y consejería a padres y niños. Para el desempeño de cada uno de estos roles se requiere un soporte de competencias que son propias a la formación profesional de cada educadora.

Para el desempeño del rol de “toma de decisiones” parecen destacarse las competencias que hacen referencia directa a aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que den cuenta de la capacidad de:

- La organización de las clases.
- El planeamiento curricular.
- La elaboración y uso adecuado de material didáctico.
- La detección de necesidades educativas especiales.
- El uso y dominio de técnicas de trabajo con grupos preescolares.
- La obtención, interpretación e identificación de información acerca de los preescolares.
- El uso de habilidades investigativas y de indagación.

- El conocimiento de sus derechos, obligaciones, funciones y responsabilidades.
- La integración intencionada del juego como herramienta pedagógica.

Como “organizador de la instrucción” las competencias necesarias para su adecuado desempeño se vinculan con:

- El evidenciar dominio de metodologías y estrategias de enseñanza – aprendizaje que influyan en el desarrollo de la cognición del preescolar.
- La integración de la información en el desarrollo de estrategias significativas para el aprendizaje.
- El desarrollar y evaluar material didáctico y generar espacios y equipamiento adecuados para el aprendizaje, situando según las necesidades, dichos recursos.
- Trabajar en equipos con pares pedagógicos y profesionales.
- Ser un evaluador de sus propios desempeños (autoevaluación).
- El evidenciar dominio en el uso, creación y / o aplicación de procedimientos y técnicas de evaluación de programas, de prácticas pedagógicas y de experiencias de aprendizajes.

El desempeño del rol de “diseñador del currículo” los conceptos, procedimientos y actitudes se estrecha en una relación con las capacidades de:

- Seleccionar contenidos, materiales y recursos, siguiendo una secuencia y progresión en su desarrollo y equilibrio, logrando adaptar los contenidos a las diferencias y necesidades individuales.
- Conocer y emplear diferentes métodos y estrategias de enseñanza.
- Establecer y planificar metas de corto y largo alcance.
- Dominar los estándares de desarrollo para diseñar experiencias apropiadas, pertinentes y significativas.
- Integrar teoría y experiencia en las diferentes áreas curriculares durante los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Como “diagnosticadora y evaluadora” debiera estar capacitada para:

- Identificar los criterios de evolución de las diferentes etapas etarias para priorizar, seleccionar y graduar experiencias de aprendizaje.
- Usar y dominar los procedimientos de administración de escalas sociométricas simples y por ende de técnicas y procedimientos propios de procesos de observación y entrevista.
- Recoger, seleccionar, analizar e interpretar datos e información. Usar dicha información de manera oportuna y relevante en el proceso.
- Detectar e identificar las características propias de su grupo de alumnos en forma individual en el sentido de la presencia de capacidades, habilidades, experiencias significativas, intereses y valores individuales.

Para el rol de “administradora y gestora de aprendizajes” debiera ser capaz de:

- Crear ambientes de aprendizaje atractivos y de calidad.

- Planificar e implementar actividades y experiencias de aprendizaje.
- Guiar y orientar didácticamente en las tareas educativas del quehacer cotidiano, a los preescolares de su curso.
- Establecer, gestar y desarrollar rutinas de trabajo escolar con los preescolares.
- Enunciar, exponer y explicar contenidos conceptuales en sus clases; experimentar y traducir contenidos procedimentales y favorecer a la formación de actitudes y disposiciones positivas durante el desarrollo de sus quehaceres pedagógico-didácticos.
- Ofrecer variadas, significativas y amplias alternativas de experiencias de aprendizajes.
- Programar, planificar, implementar y monitorear cambios e innovaciones.

En la “orientación y consejería” se debieran destacar por ser capaz de:

- Conocer, comprender y aplicar diferentes métodos de interacción con preescolares, adultos y específicamente con padres.
- Crear ambientes que motive a los niños para la exploración y el descubrimiento de sus propias capacidades, limitaciones, intereses y necesidades.
- Ayudar, intervenir como orientadora, colaborar y favorecer los procesos de toma de decisiones en los preescolares.
- Promover, estimular, fortalecer el crecimiento personal y el perfeccionamiento integral de los preescolares.
- Crear, gestar, estimular y favorecer espacios para la manifestación espontánea y auténtica de la personalidad de los pequeños de su grupo.
- Modelar en valores educacionales y profesionales.

No obstante las definiciones y el tratamiento del tema, es claro que cada competencia se estructura sobre la base de contenidos (patrones conceptuales), habilidades (patrones de proceso), actitudes y valores (patrones de conductas) requeridos para el desempeño de los roles profesionales. Desempeños que impactan en la enseñanza de contenidos y en la calidad de los procesos gestionados por la educadora.

**Los principales hallazgos** se refieren a una detallada caracterización de las competencias profesionales de las educadoras que intervienen en la gestión pedagógica en el segundo nivel de transición y una caracterización de los ambientes de aprendizaje de los preescolares del segundo nivel de transición en relación con la calidad de las experiencias de aprendizaje que les son ofrecidas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astin, A. (2001). *Achieving Educational Excellence*. California: Jossey Bass Publishers.
- Tedesco, J.C. (1993) *Tendencias Actuales de las Reformas Educativas, Anexo Resolución 26/93 del Ministerio de Cultura y Educación*. República Argentina.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*. Jontiem, Tailandia.
- UNESCO (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana – Ediciones UNESCO.

- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad en educación*. Quito: Instituto Frónesis.
- Magendzo, A. (1994). La calidad de la educación y su relación con la cultura. Síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala. Santiago: PIIE.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Javegraf: UNESCO.
- Morin, E. (2003). *El Método. Tomo 5: la humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Barrón, B. (2000). *El hacer con entender: lecciones de investigación sobre aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos. Diario de las Ciencias que aprenden*. CINTERFOR
- Catalano, A. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos, orientaciones y metodología. Buenos Aires: BID / FOMIN CINTERFOR.
- CINTERFOR (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: CINTERFOR.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: ED. LOM.
- Conocer: <http://www.conocer.org.mx>
- Ducci, M.A. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. Montevideo: CINTERFOR / ILO.
- Gallart y Jacinto (1998). *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: CINTERFOR / OIT / Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996). *Competencia laboral y educación basada en competencias. Instrumentación de la Educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*. México: ED. Limusa.
- Hagger y Beckett (1996). Bases filosóficas del conocimiento integrado de competencias. En Argüelles, A (comp) *Competencia Laboral y Educación Basada en Competencias*. México: Noriega.
- Irigoin, M. (1992). Diseño curricular y competencias laborales. Montevideo: CINTERFOR.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Certificación de Competencias. Del concepto a los sistemas*. Montevideo: CINTERFOR.
- Le Boterf (2001). *La Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: EPISE.
- Mertens, L. (1996). Competencias Laborales. Sistema, surgimiento y modelos. Montevideo: CINTERFOR.
- Saracho, O. (1993). *National Qualification Authority Of Ireland. 2002. Frameworks of qualifications: review of developments outside the state*. Working paper.
- Zarifian, P. (1999). *Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales: la producción industrial de servicio. El modelo de competencia y los sistemas productivos*. Papeles de la Oficina Técnica N° 8. OIT.

## DESARROLLO DE LA COMPETENCIA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA EN EL NIVEL EDUCATIVO PRIMARIO DE URUGUAY. FACTORES ASOCIADOS

*Oscar A. Luaces Bernasconi*

El desarrollo de esta investigación está dirigido al área de Educación y analiza la incidencia de factores asociados al desarrollo, en el área de Matemática, de la competencia Resolución de Problemas.

El objetivo general del trabajo es analizar empíricamente cuáles son los factores asociados a la enseñanza de Matemática que afectan en mayor medida el logro de los alumnos en el desarrollo de la competencia Resolución de Problemas.

La investigación pretende aportar insumos a los efectos de desarrollar un modelo teórico que recoja y se nutra de la evidencia empírica más relevante y que proporcione información a los efectos que el sistema de Educación pueda encarar políticas tendientes a mejorar la calidad de la educación.

Se partió de un modelo teórico de función de producción educativa, construido en base a indicadores generados a través de la Evaluación Muestral del año 1999 en Matemática y Lenguaje en el último grado del ciclo primario (6to. año) en Uruguay.

Primeramente se realizó una fundamentación teórica del mismo y se analizaron los antecedentes en estudios similares, realizados hasta la fecha. A partir de estos insumos se propuso una serie de dieciocho factores relacionados con los logros, a saber:

**H<sub>1</sub>** Los logros de los alumnos en la competencia Resolución de Problemas están asociados con las siguientes variables relacionadas con el alumno y su familia:

1. experiencia de preescolarización.
2. experiencias de repetición.
3. la motivación por el trabajo en clase.
4. el gusto por aprender Matemática.
5. las expectativas de su familia sobre sus estudios futuros.
6. la autoestima del alumno.

**H<sub>2</sub>** Los logros de los alumnos en la competencia Resolución de Problemas están asociados con las siguientes variables relacionadas con la institución escolar.

7. la existencia de libros de texto de Matemática y su utilización frecuente.
8. las oportunidades de aprendizaje en Matemática.
9. la existencia de apoyo técnico para resolver situaciones referidas a la enseñanza en Matemática.
10. el clima grupal.

11. la existencia de un programa de centro para el desarrollo de la competencia matemática.
12. la existencia de consensos a nivel de cuerpo docente.
13. la integración de los padres a las actividades escolares

**H<sub>3</sub>** Los logros de los alumnos en la competencia Resolución de Problemas están asociados con las siguientes variables relacionadas con el Maestro de Clase:

14. la experiencia del maestro en el grado.
15. el gusto del maestro por la disciplina Matemática.
16. la innovación pedagógica del maestro.

**H<sub>4</sub>** Los logros de los alumnos en la competencia Resolución de Problemas están asociados con las siguientes variables relacionadas con el Maestro Director:

17. la estabilidad en el cargo del maestro director.
18. el liderazgo pedagógico del maestro director.

Se trabajó con tres bases de datos elaboradas a partir de los datos recabados en la antes mencionada evaluación de aprendizajes.. Estas bases contienen datos de los alumnos, de los maestros de clase y del maestro director que pueden vincularse entre sí.

La investigación tiene una orientación de carácter cuantitativo, lo que nos permite generalizar los principales hallazgos al universo estudiado y es explicativa, determina qué porción de la varianza de los puntajes obtenidos por los alumnos en la competencia analizada, puede ser explicada por variables asociadas a los mismos.

La unidad de análisis es el alumno. Esto determina una diferencia con los estudios realizados hasta la fecha en Uruguay donde la unidad de análisis la constituyó generalmente el grupo escolar.

Las hipótesis propuestas se evalúan a través de dos estrategias de estimación; la primera de ellas corresponde al análisis de regresión clásico y la segunda al análisis lineal jerárquico (HLM).

El modelo consideró como variable dependiente el indicador de logro construido a partir del resultado en puntuación TRI obtenida por los alumnos en la resolución de las actividades correspondientes a la competencia Resolución de Problemas en el área de Matemática.

En la construcción de las variables independientes se consideró la información generada a partir de las encuestas, estos datos se dispusieron en formato electrónico en tres bases antes mencionadas y fueron procesados utilizando el paquete estadístico SPSS.

Algunas de las variables se construyeron en función de los datos aportados en forma directa en la encuesta, determinando variables dicotómicas o discretas (transformando las escalas Lickert en puntajes).

Debido a la complejidad de algunas preguntas, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio. Este análisis permitió determinar grupos de preguntas detrás de las cuales subyacía una misma dimensión. Dicha dimensión fue valorada y a partir de ese grupo de preguntas se construyó una sola variable (índice). Los índices son escalas que fueron construidos en base a respuestas múltiples; los mismos fueron sometidos a análisis estadísticos de confiabilidad.

Se realizaron análisis exploratorios a partir de los cuales cada una de las variables incluidas en las hipótesis fue correlacionada con el logro en la competencia Resolución de Problemas, tanto en forma bivariada como trivariada a través de correlaciones parciales. Asimismo se sometieron a correlación otras variables presentes en la base de datos y que no fueron incluidas en las hipótesis de trabajo.

Este primer abordaje permitió determinar en qué medida cada una de las variables seleccionadas se comporta de acuerdo a lo esperado según las hipótesis de trabajo y también observar la magnitud de los valores de la asociación.

Se comprobó que todos los factores presentados en las hipótesis de trabajo, correspondientes al nivel alumno, se comportan de acuerdo a lo hipotetizado, con valores de asociación moderados, que al ser controlados por los puntajes ajustados, muchas veces pasan a ser débiles.

El análisis bivariado permitió también constatar que de los 12 factores incluidos en las hipótesis correspondientes al nivel de la escuela y del grupo, 11 factores se comportaron de acuerdo a lo esperado. Estas variables presentan asociaciones más débiles que las del nivel alumno (muchas de ellas presentan valores inferiores a 0,10).

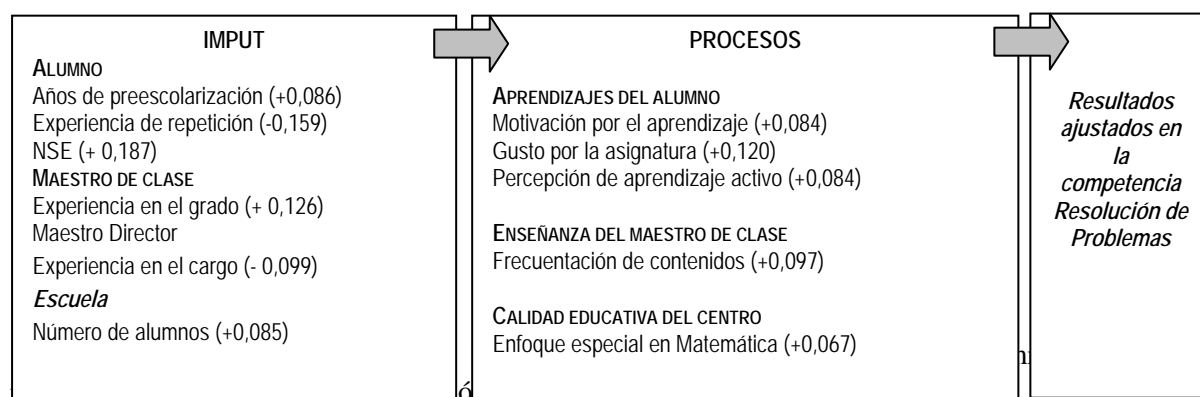
A los efectos de analizar la incidencia de un conjunto de variables independientes sobre una dependiente se decidió recurrir a un análisis basado en una función de producción educacional. Esta forma de encarar el análisis es una de las formas más comunes de abordar el análisis de los factores que están afectando en el rendimiento escolar. El análisis hace hincapié en la relación insumos-procesos-producto o input-output o análisis costo-calidad.

Se partió del modelo presentado en las hipótesis de trabajo, para luego ir sustituyendo las variables sin significación estadística por otras que en el análisis bivariado y trivariado se presentaron como potentes predictores. Los modelos fueron sometidos a las pruebas de validez correspondientes.

El análisis multivariado permitió explicar un **21 por ciento** de la varianza en los puntajes, sin incluir la variable nivel socio económico (NSE), y un **23 por ciento** de la varianza con la inclusión del mismo.

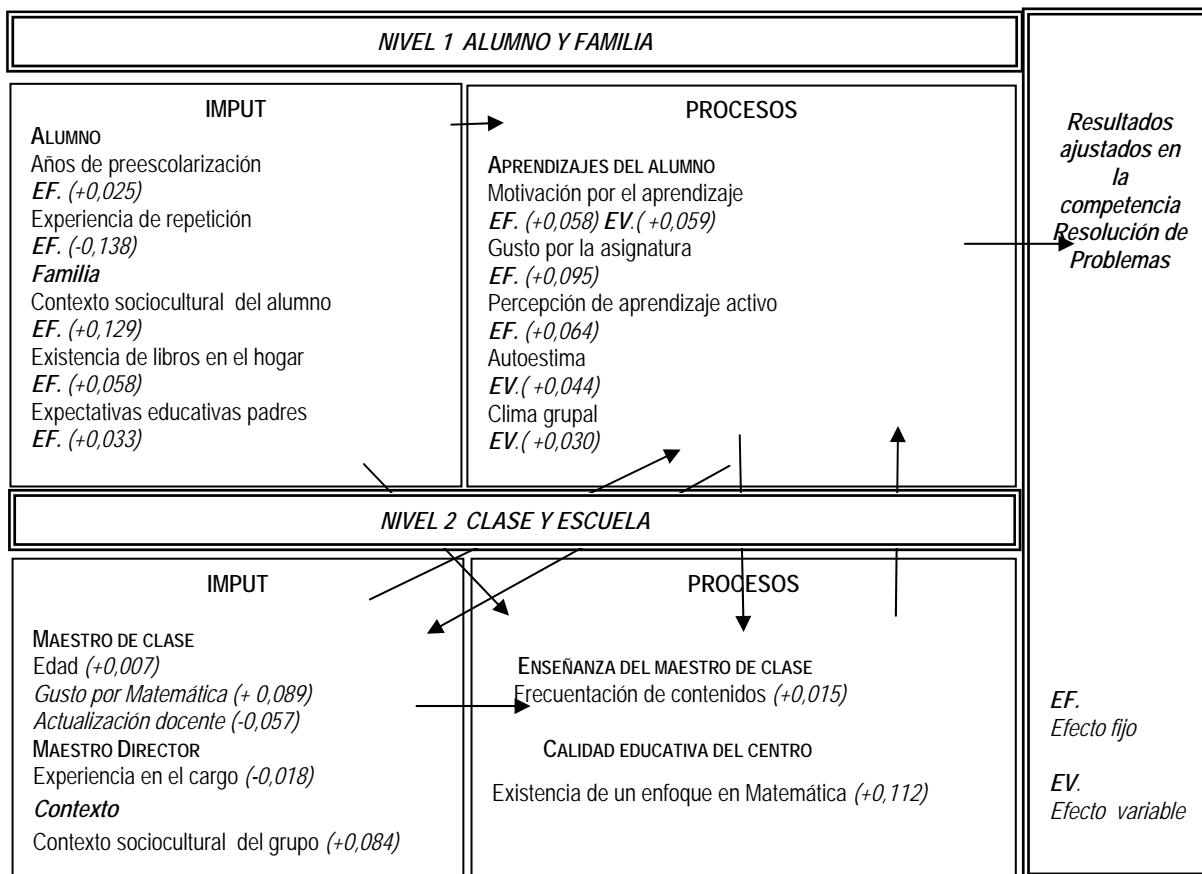
Los siguientes esquemas corresponden a los modelos multivariado y multinivel basados en puntajes ajustados:

CUADRO 1. MODELO MULTIVARIADO DE EXPLICACIÓN DE RESULTADOS AJUSTADOS EN LA COMPETENCIA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN MATEMÁTICA EN GRUPOS DE SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. AÑO 1999



El modelo definitivo, excluyendo el factor nivel socioeconómico del alumno, presenta la incidencia de 10 factores en los logros de la competencia Resolución de Problemas. De estos 10 factores 7 (70%) corresponden a factores considerados en las hipótesis del análisis. El modelo incluyendo el factor NSE logra explicar el 23 por ciento de la varianza de los resultados.

ESQUEMA 1. MODELO MULTINIVEL DE EXPLICACIÓN DE RESULTADOS AJUSTADOS EN LA COMPETENCIA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN MATEMÁTICA EN GRUPOS DE SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. AÑO 1999



En lo que respecta al modelo multinivel se observa que es más potente para detectar las variables correspondientes al nivel del alumno y de la familia. Las siete variables individuales presentadas en las hipótesis de trabajo ingresan al modelo, además ingresan: *existencia de libros en el hogar* y *percepción del alumno que sus aprendizajes son activos*. De las variables de este nivel fue posible demostrar *efectos fijos* en siete de ellas y *efectos aleatorios* en tres de ellas.

Dos variables: *autoestima* y *clima grupal* presentan efectos aleatorios, es decir que solamente en algunos grupos estas variables se asocian en forma positiva con los logros en la competencia Resolución de Problemas. Esto estaría determinando, que en algunos grupos estos factores se presentan como potenciadores, mientras que en otros, el efecto de los niveles de autoestima de los alumnos y del clima grupal no existe ni favorece el logro educativo de la competencia en estudio. Es interesante analizar el hecho, debido a que el trabajo con estos dos aspectos que hacen a las relaciones interpersonales grupales y al desarrollo de la personalidad de los educandos, parecen ser potenciados especialmente por algunos docentes, ya sea por características de la personalidad de los mismos o por las características propias de un grupo en particular o por ambas.



La variable motivación presenta la particularidad de presentar efectos fijos, es decir que en todos los grupos se asocia positivamente con los logros estudiados y además presenta efectos aleatorios, es decir que en algunos grupos potencia aún más los logros que en otros.

El nivel correspondiente a las variables grupales queda integrado solamente por cinco predictores de los doce iniciales, estas son: *Gusto por Matemática*; *Actualización docente*, *Experiencia en el cargo*; *Frecuentación de contenidos*, *Existencia de un enfoque en Matemática*

Otras de las posibilidades que permitió la utilización de esta técnica fue la de calcular el coeficiente de correlación intraclase (ICC). Este coeficiente calcula el porcentaje de varianza explicada a nivel de intraclase, es decir cuánto de las varianzas de los puntajes individuales es debida a la incidencia del grupo en el individuo. Este coeficiente de correlación intraclase en el caso de los logros en la competencia Resolución de Problemas es del **24,5 por ciento** cuando los puntajes no son ajustados, del **13,2 por ciento** cuando los puntajes se ajustan por el promedio grupal del contexto sociocultural y del **9,08 por ciento** cuando los puntajes son controlados por el índice de contexto sociocultural individual. Este último porcentaje estaría explicando otros factores grupales presentes con independencia de los factores socioculturales. Es decir, que sería un porcentaje en su mayor parte determinado por factores institucionales.

El modelo permitió asimismo determinar el porcentaje de varianza explicada entre grupos. En el modelo 2 se constató que la variable promedio contexto sociocultural grupal explica el **53,15 por ciento** de la varianza entre grupos. Esto demuestra que el contexto sociocultural es una variable que explica mayor varianza entre grupos que intra grupos.

El análisis multinivel permitió calcular el promedio de los 177 grupos de la muestra, se comprobó que dichos promedios varían entre las escuelas y que existe una fuerte asociación estadística entre promedio grupal y contexto sociocultural de los alumnos. También se comprobó que existen diferencias de promedios de puntajes en grupos que poseen igual índice sociocultural. Este hecho comprueba la existencia de grupos que tienen mayor eficacia que otros. También se probó que no todas las escuelas tienen la misma pendiente aunque esta hipótesis se debió aceptar con un margen de confianza del 90%. Este hecho determina que hay grupos que son más equitativos que otros, es decir que pese a las diferencias existentes entre los alumnos en sus NSE los resultados académicos tienen menos varianza que en otros grupos con similar composición sociocultural.

El modelo ampliado nos permitió analizar la varianza en los puntajes ajustados de los predictores institucionales.

De las diez variables que ingresaron en el modelo final, correspondientes al nivel del alumno, logran explicar el **18,3 por ciento** de la varianza total. En el nivel del grupo las seis variables predictoras que ingresaron al modelo logra explicar el **24,7 por ciento** de la varianza en los puntajes promedio entre grupos.

En síntesis del análisis de los modelos definitivos surgen como factores asociados al desarrollo de la competencia Resolución de Problemas a nivel de:

### 1. Alumno y familia

- con asociación positiva y efectos fijos: experiencia asistencia a preescolar; gusto por la asignatura, motivación por el estudio; percibir el aprendizaje en la competencia evaluada como activo; existencia de libros en el hogar; altas expectativas de los padres sobre los futuros estudios del hijo;

- con asociación positiva y efectos aleatorio: clima grupal escolar agradable y alta autoestima;
- con asociación negativa y efectos fijos: repetición.

## 2. Escuela y maestros

- Con asociación positiva: edad del maestro de clase; haber trabajado en profundidad, en clase, los contenidos evaluados; gusto del maestro de clase por la asignatura; existencia en la escuela de un plan en Matemática; número de alumnos de la escuela y una enseñanza basada en el desarrollo de los conocimientos (estas últimas dos variables presentes solamente en el análisis multivariado).
- Con asociación negativa: actualización docente del maestro de clase y experiencia del maestro director

3. Asimismo se constató que no existen diferencias entre los logros de escuelas privadas y públicas; ni entre escuelas del interior y de Montevideo. Se constató, con efectos aleatorios, la diferencia de mayores niveles de logro en los varones que el en las niñas.

Para finalizar y en función de los datos presentados corresponde realizar una reflexión final acerca de la escasa explicación de los modelos presentados. Los niveles de varianza explicada se asemejan más a los porcentajes de los países desarrollados que a la situación de los estudios realizados en los países en vías de desarrollo. Esto significa que nuestro país posee una ventaja cuantitativa y cualitativa de partida frente a la situación de la región y de Latinoamérica. Este hecho no es de extrañar, en función de la trayectoria de la Educación Pública de nuestro país y de la prioridad que la misma ha tenido para las distintas administraciones que se han sucedido a posteriori de ser aprobada la Ley de Educación Común en 1877. No obstante lo expuesto, como país pequeño, con escasos recursos, la apuesta a la calidad de nuestra educación debe ser considerada una prioridad, sobre la cual deben existir políticas acordadas que trasciendan una planificación a corto plazo. En un mundo, como el actual, cada vez más exigente en cuanto a la capacitación profesional y a los conocimientos, la apuesta a la excelencia educativa es sin lugar a dudas la más importante de las decisiones. En este contexto, también importa qué conocimientos se han de priorizar. En el marco de la calidad educativa el aprendizaje en Matemática constituye un desafío considerable en un país donde tradicionalmente la herencia cultural de una enseñanza fundamentalmente humanística tiene una fuerza muy grande.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byrk, A. y Raudenbusch, S. (1992). *Hierarchical Linear Models, Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hanushek, E. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 18 (4).
- Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T. (1997). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. Centro de economía aplicada departamento de ingeniería industrial. Santiago: Universidad de Chile.

## CONDICIONES DESIGUALES, PRÁCTICAS DESIGUALES. UN ESTUDIO SOBRE LAS CONDICIONES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE PRIMARIA EN MÉXICO

*Luis Horacio Pedroza, María Guadalupe Pérez, Ernesto Treviño y Germán Treviño*

### 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las condiciones de la oferta educativa (COE) de la primaria en México y explora la relación que éstas guardan con las prácticas de los docentes para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 4° y 5° grados.

El estudio de COE se podría decir que surge como una reacción al informe Coleman (1966) cuestionando el papel que tienen el sistema educativo, la escuela, las aulas y los docentes en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

El estudio de las COE es importante porque se centra en la exploración de elementos que pueden ser modificables por políticas educativas (Loeb y Darling-Hammond, 2005), que se pueden constituir en mecanismos para el cambio en educación básica, y que combaten la limitación que pudieran enfrentar autoridades educativas y actores escolares ante la importancia del contexto socioeconómico de los estudiantes para explicar los resultados de aprendizaje.

Las COE en este estudio comprenden los factores propios del docente, los del aula, escuela y sistema educativo, y explora la relación que tienen estos factores con las prácticas que realizan los docentes para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de 1°, 4° y 5° grados de primaria. Los factores que se estudian dentro de cada dimensión se encuentran dentro de la literatura en eficacia escolar asociados también al logro educativo.

Se estudió la relación con las prácticas para desarrollar la comprensión lectora debido a que ésta es una habilidad fundamental para la trayectoria académica y mejores perspectivas de vida de los alumnos en el largo plazo. También, porque a pesar de la importancia de esta habilidad, en México, las evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado los bajos resultados de comprensión lectora que alcanzan los alumnos de educación básica, particularmente quienes estudian en escuelas indígenas, primarias comunitarias y rurales (INEE, 2006).

A través de un acercamiento cuantitativo este estudio encontró que las prácticas de los docentes son mixtas, es decir, mezclan prácticas que desarrollan habilidades elementales (catalogadas como **procedimentales**) con prácticas que desarrollan habilidades de pensamiento complejo y una comprensión profunda de la lengua (catalogadas como **comprensivas**), y que estas prácticas se relacionan con cuatro factores: la organización del trabajo docente, sus hábitos de lectura, su formación inicial y continua y los recursos de la escuela.

El artículo se divide en tres secciones. La primera describe la metodología; la segunda los resultados, con respecto a las características de los docentes y sus condiciones de trabajo, las prácticas que llevan a cabo en las aulas y la relación que guardan las condiciones de trabajo con las prácticas que desempeñan, y; la última discute los resultados y presenta las conclusiones del estudio.

## 2. METODOLOGÍA

Se recogió información a través de cuestionarios aplicados a alumnos, docentes, directores e instructores de primaria comunitaria. La muestra del estudio fue representativa de escuelas y docentes de primaria en México. Se utilizó una muestra estratificada en el nivel de escuelas para ser representativa de escuelas urbanas públicas, rurales públicas, indígenas, primarias comunitarias y urbanas privadas (ver tabla 1). En el nivel de docentes la muestra es representativa los de primer grado, del grupo de docentes de cuarto y quinto grados, y del grupo de docentes de segundo, tercero y sexto grados. En el caso de la primaria comunitaria, los docentes no se agruparon por grados pues esta modalidad es multigrado y, primordialmente, unidocente.

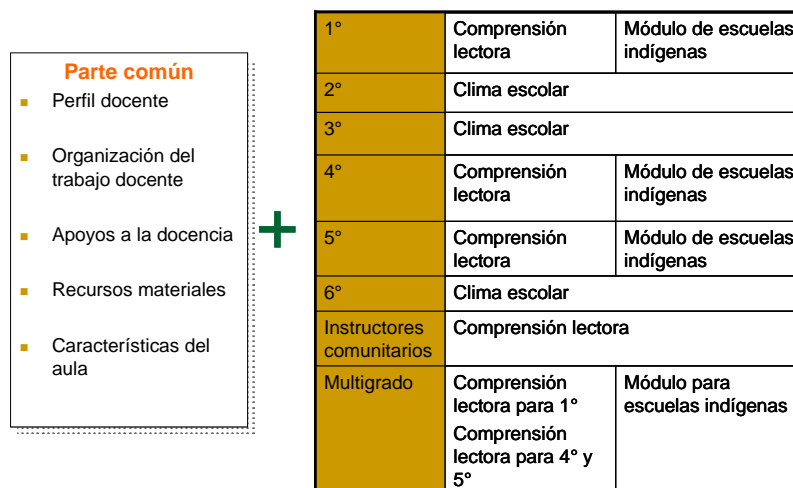
TABLA 1. MUESTRA POR ESTRATOS

	Modalidad					Total
	Urbana Pública	Rural pública	Escuelas Indígenas	Primaria Comunitaria	Urbana Privada	
Escuelas	215	357	66	138	129	905
Docentes						
1°	463	381	66	0	213	1,123
4° y 5°	428	668	112	0	251	1,459
2°, 3° y 6°	1,383	1,120	201	0	614	3,318
Total	2,274	2,169	379	149	1,078	5,900

La muestra del estudio tiene un nivel de confianza de 90% y un error de 0.1 para la estimación de las proporciones de las variables correspondientes a docentes y escuelas en todas las modalidades<sup>1</sup>. Estos niveles se calcularon tomando en consideración que la mayoría de las variables de escuelas y docentes son categóricas.

La recolección de información se realizó mediante ocho instrumentos modulares cuyo contenido se organizó de acuerdo al tipo de escuela y al grado de los docentes (ver figura 1).

FIGURA 1. MÓDULOS DE INSTRUMENTOS



<sup>1</sup> Las escuelas indígenas son la única excepción, dada la pérdida de información que ocurrió debido al paro de labores en Oaxaca. Las estimaciones para estas escuelas tienen un nivel de confianza de noventa por ciento, mientras que el error oscila entre .037 y .192 dependiendo de la variable que se trate.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Las condiciones de la oferta educativa

Las prácticas docentes están mediadas por las condiciones escolares. A este respecto, este estudio indagó las características profesionales de los docentes, del aula, de la escuela y del sistema educativo que tienen la capacidad de influenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, se encontró que los perfiles profesionales de los docentes varían de acuerdo a las modalidades educativas, evidenciando las desigualdades estructurales en el sistema educativo. En los contextos más desfavorables —escuelas rurales, indígenas y primaria comunitaria— se encuentran los docentes con menor formación, experiencia y oportunidades para actualización. En cambio, las escuelas urbanas públicas son las que cuentan con los maestros con mayor formación, experiencia y oportunidades de participar en el Programa Carrera Magisterial y obtener incentivos para su formación. Así, por ejemplo, el 4.1% de los docentes de escuelas urbanas públicas ha terminado estudios de maestría, mientras que en las escuelas indígenas esta cifra sólo alcanza el 0.5%.

Con respecto a las condiciones áulicas, el estudio también encuentra desigualdades marcadas y un patrón similar al que se identificó en los perfiles profesionales. Las aulas de las escuelas urbanas públicas son las que se encuentran mejor equipadas, contando en promedio con 3.4 de un total de 5 recursos para la enseñanza y el aprendizaje, mientras que las escuelas rurales sólo cuentan con 2, y las de educación indígena con 1.4. Encontramos también que la valoración que hacen los docentes de las condiciones de las aulas en las que trabajan sigue este mismo patrón. Los docentes de primarias comunitarias y escuelas indígenas son los que consideran que trabajan en las condiciones áulicas más desfavorables.

El estudio de las condiciones que brinda la escuela para el trabajo de los docentes también dibujó una trama de desigualdad educativa. Las condiciones escolares son más favorables en las escuelas urbanas privadas, seguidas por las urbanas públicas, las rurales, las indígenas y las primarias comunitarias.

Finalmente las condiciones del sistema dejan ver que el tipo de contrato laboral, como un reflejo de las condiciones salariales de los docentes, es similar entre modalidades, siendo la única excepción en la primaria comunitaria, en la que, por el diseño de la modalidad, no existen contratos para los instructores. Sin embargo, al indagar sobre los docentes de apoyo y otros recursos que se consideran importantes para el trabajo escolar, y que proporciona el sistema educativo, encontramos que en promedio, las escuelas urbanas públicas cuentan con 2.2 recursos de un total de 7 recursos que se indagaron, mientras que las escuelas de educación indígena en promedio tienen 0.2 recursos. Existen algunas excepciones en cuanto a los programas de apoyo a las escuelas, que en función de sus prioridades y mecanismos de focalización atienden en mayor medida a las escuelas indígenas y rurales.

#### 3.2. El contexto socioeconómico de los alumnos

Los resultados muestran que los alumnos de cuarto y quinto grado de primaria tienen características socioeconómicas que asemejan una escalera de desigualdad que ubica en la parte más baja a los alumnos de escuelas indígenas y primaria comunitaria, con las condiciones contextuales más desfavorables. A ellos les siguen los alumnos de escuelas rurales, y por último, los alumnos de escuelas urbanas públicas y privadas, con los contextos más favorables. Como se podrá notar en la exposición de resultados que se ha hecho, son justamente en las modalidades que atienden a población

con alto nivel de marginación y pobreza, las que cuentan con menos recursos para compensar las desventajas sociales que enfrentan los alumnos.

### **3.3. Las prácticas docentes**

Las prácticas que se estudiaron fueron las relativas a las etapas de planeación, implementación y evaluación. Se averiguó el tiempo que dedican los docentes a la planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Con respecto a implementación, se enfocó las prácticas para desarrollo de la comprensión lectora.

Las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora se clasificaron, para su estudio, en comprensivas y procedimentales. Las primeras se apegan a los principios del enfoque comunicativo funcional de la lengua, promueven la interacción de los alumnos con distintos tipos de textos y enfatizan las actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído. Las procedimentales se basan en los conocimientos intuitivos derivados de las situaciones de enseñanza sin un entendimiento claro del proceso de adquisición y desarrollo de la cultura escrita.

Los resultados indican que los docentes de primaria mezclan prácticas procedimentales y comprensivas al promover la enseñanza en las aulas, aunque hay una ligera tendencia hacia lo procedimental. La mezcla de las prácticas, que podría atribuirse a la intención de atender las necesidades diversas de aprendizaje de los alumnos, pareciera no seguir este criterio, ya que los docentes recurren a prácticas similares tanto en primero como en cuarto y quinto grados.

En las primarias comunitarias, los hallazgos muestran que los instructores en esa modalidad llevan a cabo prácticas más procedimentales que el resto de docentes. Las actividades en el aula y las de tarea que implementan con mayor frecuencia los instructores comunitarios se encaminan a ejercitar la comprensión elemental del sentido literal de los textos.

En planeación y evaluación, se vio que los docentes dedican tiempo dentro del horario escolar a actividades distintas a la enseñanza, y que fuera de la jornada laboral planean clases, revisan trabajos y participan en actividades de administración de la escuela. Sin embargo, también se identificó que estas prácticas varían de acuerdo a la modalidad. En contextos más favorables como el de las escuelas urbanas, los profesores tienen un mayor tiempo de disponible dentro de la jornada escolar —gracias al apoyo de otros docentes— que pueden utilizar en otras actividades. Por el contrario, en contextos desfavorables, los docentes cuentan con menos apoyo y deben multiplicar los esfuerzos para cumplir con su labor de enseñanza y las responsabilidades con la escuela y la comunidad.

También se encontró que los docentes dedican aproximadamente una cuarta parte de la jornada escolar semanal a otras tareas que no están relacionadas con la enseñanza, y que pueden afectar el tiempo efectivo de clase.

### **3.4. Los Factores de Influencia en las Prácticas Docentes**

Después de un análisis riguroso que utilizó modelos de regresión logística ordenada, se encontró que los factores más importantes en la definición de la práctica pedagógica para la comprensión lectora reportada por los docentes, son su formación inicial y continua, su nivel de lectura y la manera como éstos organizan su trabajo educativo, específicamente, el número de horas que dedican a tareas de revisión y preparación. También se encontró que los recursos de la escuela son importantes, aunque su papel resultó relativamente secundario en este análisis.

#### 4. CONCLUSIONES

Con respecto a las condiciones de trabajo de los docentes, este estudio pone en relieve la desigualdad que existe entre distintas modalidades. Aquellas modalidades que atienden a los alumnos en condiciones más desfavorables son justamente las que tienen a los docentes con menor experiencia, preparación, y que desempeñan su trabajo con menos recursos en el aula y en la escuela y reciben menos apoyos del sistema educativo para su desarrollo profesional.

La forma en que se distribuyen las prácticas docentes entre las diferentes modalidades educativas también parece seguir un eje de desigualdad. La primaria comunitaria es la modalidad que atiende a los alumnos en condiciones socioeconómicas más adversas, quienes viven en las localidades más aisladas del país, y es justamente en esta modalidad donde los docentes realizan predominantemente prácticas procedimentales, negando la posibilidad de que los alumnos puedan desarrollar habilidades de pensamiento complejo que les permitan mejorar sus oportunidades académicas y de vida.

Se encontró que la variación en las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora se explica a través de cuatro factores: la organización del trabajo docente, los hábitos lectores de los profesores, su formación inicial y continua y la dotación de recursos en la escuela. Los docentes que invierten más tiempo —dentro o fuera de la jornada escolar— en revisar trabajos de los alumnos, preparar clases y diseñar material didáctico; quienes leen frecuentemente; quienes han sido formados utilizando un enfoque comunicativo funcional de la lengua; quienes asisten continuamente a cursos de actualización en comprensión lectora; y quienes cuentan con recursos pedagógicos y apoyos para docencia, tienen una mayor probabilidad de llevar a cabo prácticas comprensivas.

Sin embargo, estos factores también se distribuyen desigualmente en las distintas modalidades de primaria, donde parece que cuanto más desfavorecidos son los alumnos más desfavorecidas son también las escuelas, sus aulas y sus docentes.

Estos resultados de la investigación llevan a concluir que la mejora de las prácticas docentes pasa por medidas con respecto a la organización del trabajo docente, los hábitos de lectura de los docentes, la formación de los maestros y los recursos de las escuelas. Así, parece necesario que el sistema educativo y las propias escuelas implementen medidas que disminuyan la carga burocrática sobre las escuelas y maestros, para que los docentes dediquen tiempo dentro y fuera de la jornada escolar a preparar sus clases, revisar trabajos escolares y diseñar material didáctico. Además, sería también beneficioso impulsar proyectos de lectura que involucren a escuelas, docentes y alumnos. Los resultados también indican que se requiere reforzar la formación inicial de los docentes para que conozcan el proceso por el cual los alumnos se vuelven lectores, adapten sus prácticas a las distintas etapas del desarrollo lector de los niños; y puedan identificar necesidades diversas de aprendizaje de los alumnos en sus grupos. Además, es necesario organizar programas articulados de cursos sobre comprensión lectora, pues ésta parece ser la forma más efectiva de cambiar las prácticas docentes en el aula. Finalmente, con respecto a los recursos pedagógicos, los hallazgos hacen visible la necesidad de que se siga una lógica de equidad en la distribución de recursos, en la que las escuelas más desfavorecidas, reciban apoyos de docencia que ayuden a complementar la labor de los maestros y les ofrezcan acompañamiento de otros colegas.

Los hallazgos de este estudio confirman lo que otras investigaciones de mejora de la eficacia escolar han encontrado, que es posible diseñar acciones en las aulas, en las escuelas y en los sistemas

educativos que permitan mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos y proveer oportunidades equitativas de aprendizaje.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- INEE (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en educación básica en México*. México: INEE.
- Loeb, S. y Darling-Hammond (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover In California Schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), pp.44-70.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G. (2007) *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INEE.



## **LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZAS LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE LA CALIDAD PARA EL MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA EQUIDAD DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

*Luis Ceferino Góngora y Guadalupe Cú Balán*

### **1. ANTECEDENTES**

Esta investigación se realizó en el Municipio de Oxkutzcab. El universo de trabajo será la escuela preparatoria “Oxkutzcab”, con clave 31PBH0062Y fundada en agosto de 1994 e incorporada a la Secretaría de Educación Pública, se encuentra ubicada en la ciudad de Oxkutzcab, Yucatán, México y forma parte de la formación de recursos humanos del proyecto de investigación de Fondos Mixtos CONACYT- Gobierno del Estado de Campeche **CAMP-2005-C01-029: Pertinencia y factibilidad de la oferta educativa del nivel superior en el estado de Campeche.**

Kieran (1992), comenta que muchas son las preguntas que aun hoy no tienen respuestas: ¿Qué hace que la comprensión del álgebra escolar sea una tarea difícil para la mayoría de los estudiantes? ¿Qué forzó a muchos estudiantes a memorizar reglas del álgebra? ¿Es el contenido del álgebra la fuente del problema? ¿O es la forma en la que es enseñada, lo que causa a los estudiantes no ser capaces de dar sentido a la materia? ¿O hacen los estudiantes un acercamiento a las tareas algebraicas de una manera que es inapropiada para aprender la materia en cuestión? Las diferentes investigaciones tratan de dar respuestas a estas y otras interrogantes en torno a la naturaleza del álgebra y a los procesos de pensamientos implicados, por otra parte Palarea (1998), menciona que las dificultades asociadas del aprendizaje del lenguaje algebraico de los alumnos del nivel medio superior no ofrecen dudas las cuales se traducen por causas muy diversas que surgen durante el proceso de asimilación.

Briceño (2006), afirma que las estadísticas de los últimos cinco semestres en la escuela preparatoria “Oxkutzcab” en donde se efectuó el trabajo de investigación denominado “Estrategias Didácticas para corregir errores en Álgebra de primer grado de Preparatoria” el porcentaje de reprobación en matemáticas es de 56% en general. Asimismo, manifiesta que en la escuela preparatoria “Oxkutzcab” incorporada a la Secretaría de Educación del Estado de Yucatán, resulta motivo de preocupación los altos índices de reprobación en las asignaturas de aritmética y álgebra del primer grado; geometría plana, analítica y trigonometría del segundo grado; y estadística y probabilidad de tercer grado, ya que según datos estadísticos en el curso escolar 2003-2004 reprobaron el 60%, 50% y 30%, y en 2004-2005 la reprobación fue 66%, 58% y 51% y en primer semestre del 2005-2006 fue de 62%, 83% y 40% respectivamente.

De acuerdo a la información recabada, se menciona que estos resultados son también una de las causas por que la mayoría de los alumnos se inclinan hacia las ramas de la ciencia que no contengan matemáticas así como también los egresados no se sientan atraídos por licenciaturas de ciencias exactas. Por lo consiguiente la importancia que se considera en el presente trabajo de investigación radica en utilizar estrategias didácticas para la construcción de conceptos, habilidades y hábitos que disminuyan los errores frecuentes que cometen los alumnos en el álgebra de primer grado

de la enseñanza media superior en el sur del estado de Yucatán y en particular de la preparatoria “Oxkutzcab”, ubicada en la ciudad de Oxkutzcab, Yucatán, México.

### 1.1. Objetivo General

- Promover estrategias didácticas lúdicas para disminuir los errores algebraicos que cometen los alumnos del primer grado de nivel medio superior en el proceso enseñanza-aprendizaje del álgebra.

### 1.2. Objetivos Particulares

- Identificar, analizar y clasificar los errores algebraicos que cometen los alumnos del primer grado de nivel medio superior de la escuela preparatoria “Oxkutzcab”.
- Elaborar una propuesta que contenga estrategias para disminuir los errores algebraicos que cometen los alumnos del primer grado de nivel medio superior de la escuela preparatoria “Oxkutzcab”.

### 1.3. Hipótesis

H<sub>1</sub>: Las estrategias didácticas lúdicas en el proceso enseñanza-aprendizaje disminuyen los errores algebraicos que cometen los alumnos del primer grado de nivel medio superior.

## 2. MÉTODO

La población se conformó con los 327 alumnos inscritos en el primer, segundo y tercer grado en la escuela preparatoria “Oxkutzcab” en el curso 2006-2007. Se tomaron los 97 alumnos de las secciones A, B y C que se inscribieron en el segundo grado de bachillerato durante el curso escolar 2006-2007. El motivo de elegir esta muestra es debido a que estos alumnos fueron los que cursaron la asignatura de álgebra en el primer grado durante el curso escolar 2005-2006. El tipo de estudio fue no probabilístico, ya que los grupos estaban formados y el criterio para seleccionar al grupo de control que resultó ser el grupo B y el experimental que resultó ser el grupo C, para esto se utilizó la “t” de Student.

Para este estudio se eligió el explicativo, el trabajo es de corte cuasiexperimental con preprueba y postprueba, siendo los grupos intactos, uno de control y el otro experimental.

Se aplicó un instrumento con 74 ítems distribuidos en cuatro competencias:

- a) Adquisición de Conceptos, consta de 20 ítems y analiza la habilidad del alumno para entender el significado de ciertos conceptos y principios básicos de aritmética y de álgebra.
- b) Semántica, consta de 20 ítems y analiza la habilidad del alumno para comprender y expresar el lenguaje común al lenguaje simbólico.
- c) Reglas secuenciales, consta de 20 ítems y analiza la habilidad del alumno para manejar los procedimientos que se relacionan con la resolución de operaciones aritméticas y algebraicas.
- d) Resolución de problemas, consta de 14 ítems y analiza la habilidad de la construcción del pensamiento lógico matemático.

Para indagar sobre los objetivos planteados, la preprueba sirvió para detectar los errores algebraicos que cometen los alumnos que ya cursaron el primer grado de preparatoria y a la misma vez están inscritos en segundo grado, con la finalidad de clasificarlos, analizarlos y posteriormente planear las estrategias didácticas que se debieron utilizar para dar el tratamiento al grupo experimental.

La confiabilidad del instrumento se obtuvo con KR20 de Kuder-Richardson, cuyo resultado fue 0.73, un buen grado de confiabilidad, el cual indica que se puede aplicar en este estudio de investigación.

TABLA 1. NÚMERO DE ÍTEMS POR COMPETENCIA Y ÁREA

Competencia	Área		Número total de ítems
	Aritmética	Álgebra	
Adquisición de Conceptos (Cambios Conceptuales)	8	12	20
Semántica (Uso del lenguaje simbólico)	8	12	20
Ejecución de Algoritmos (Operatividad)	6	14	20
Resolución de problemas (Planteamiento con ecuaciones)	7	7	14
Total	29	45	74

Como se observa en la tabla anterior el cuestionario tuvo un total de 74 ítems, que se clasificaron según competencia y contenido. Expresando los contenidos en porcentajes se tiene que el 39% corresponde a aritmética, y el 61% al álgebra.

## 2.1. Procedimiento para elegir el grupo de control y el grupo experimental

En la primera semana del mes de septiembre del 2006 se le aplicó la preprueba a los tres grupos del segundo grado secciones A, B y C de la escuela preparatoria "Oxkutzcab", de la ciudad de Oxkutzcab, Yucatán con la finalidad de identificar, analizar y clasificar los errores algebraicos que cometieran cada uno de los alumnos y cada uno de los grupos para poder asignar cual debía ser el grupo de control y el grupo experimental.

Para este proceso, primeramente se aplicó la preprueba a los tres grupos, se contó el número de aciertos de cada alumno y luego se tabularon para encontrar el total de aciertos de cada grupo, y así calcular la media aritmética y la desviación estándar de cada una de ellos (Ver tabla 2). Los resultados comparativos de los tres grupos se presentan en la siguiente tabla (Ver tabla 3).

TABLA 2. MEDIA ARITMÉTICA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE LOS SEGUNDOS A, B Y C

Grado y sección	Media aritmética $\bar{X}$	Desviación estándar S	Número de alumnos N
2° A	39.24	10.52	29
2° B	34.43	7.97	28
2° C	34.63	8.69	40

Observando los resultados obtenidos en la tabla cinco se advierte que los tres grupos son similares en conocimientos, pero para evaluar la "t" calculada con la "t" tabulada por cada pareja de grupos, se aprecia que el segundo B y el segundo C son los que se encuentran más cerca del mismo nivel.

TABLA 3. COMPARACIÓN DE LOS GRUPOS UTILIZANDO LA "T" DE STUDENT

Grupos	$t_c$ Calculada	$t_t$ Tabulada	Grados Libertad	$t_c > t_t$	$t_c \leq t_t$
A y B	1.95	2.0	55		$1.95 \leq 2$
A y C	1.93	1.98	67		$1.93 \leq 1.98$
B y C	0.1	1.98	66		$0.1 \leq 1.98$

Nota: Aplicación de fórmulas estadísticas  
 $t_c > t_t$  Existe diferencia entre los grupos;  
 $t_c \leq t_t$  No existe diferencia entre los grupos.

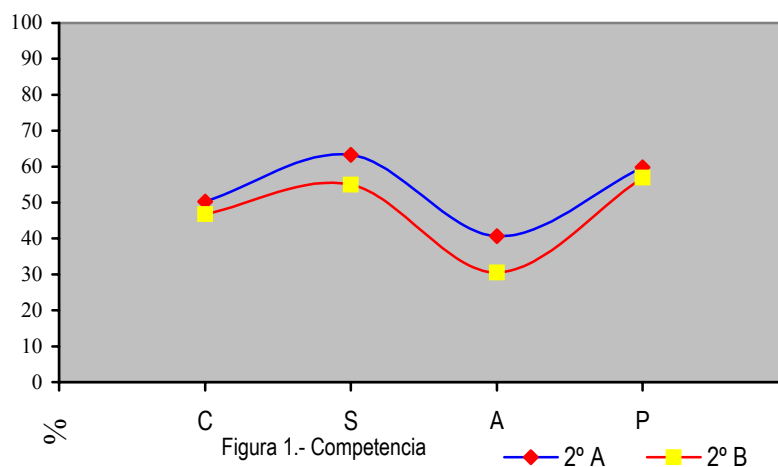
Finalmente los datos anteriores de la tabla indican que los grupos de control y experimental, son el segundo B y segundo C respectivamente. (Ver tabla 4).

TABLA 4. ALUMNOS QUE INTEGRAN EL GRUPO DE CONTROL Y EXPERIMENTAL

Grado	Grupo	Sección	Hombres	Mujeres	Total
Segundo	Control	B	12	16	28
	Experimental	C	19	21	40
	Totales		31	37	68

Relacionando las gráficas del porcentaje de ítems respondidos correctamente (Ver figura 1) e incorrectamente (Ver figura 2) en la preprueba por los grupos de los segundos A y B en cada competencia, se reconoce que si existe diferencia entre ambos, aunque poca.

FIGURA 1. GRÁFICA COMPARATIVA DE PORCENTAJES DE ÍTEMS RESPONDIDOS CORRECTAMENTE POR LOS SEGUNDOS A Y B EN CADA COMPETENCIA



Relacionando las gráficas del porcentaje de ítems respondidos correctamente (Ver figura 3) e incorrectamente (Ver figura 4) en la preprueba por los grupos de los segundos A y C en cada competencia, se reconoce que si existe diferencia entre ambos, aunque poca.

FIGURA 2. GRÁFICA COMPARATIVA DE PORCENTAJES DE ÍTEMS RESPONDIDOS INCORRECTAMENTE POR LOS SEGUNDOS A Y B EN CADA COMPETENCIA

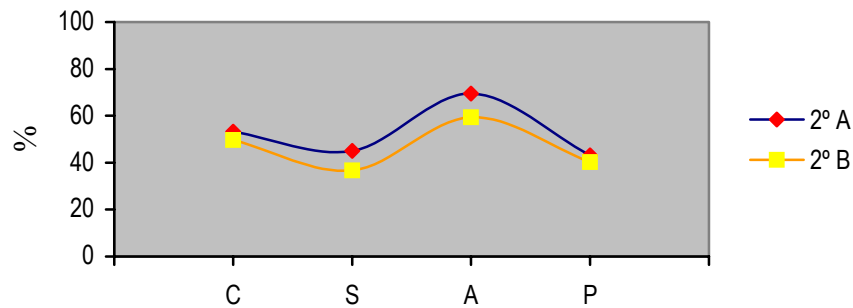


Figura 2. Competencia

FIGURA 3. GRÁFICA COMPARATIVA DEL PORCENTAJE DE ÍTEMS RESPONDIDOS CORRECTAMENTE POR LOS SEGUNDOS A Y C EN CADA COMPETENCIA

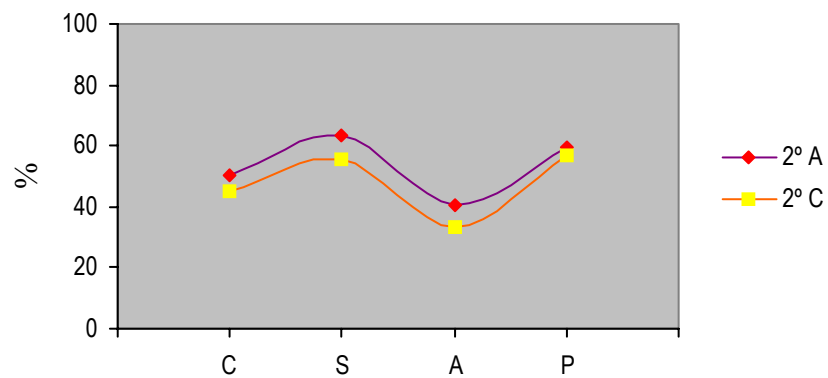


Figura 3. Competencia

FIGURA 4. GRÁFICA COMPARATIVA DEL PORCENTAJE DE ÍTEMS RESPONDIDOS INCORRECTAMENTE POR LOS SEGUNDOS A Y C EN CADA COMPETENCIA

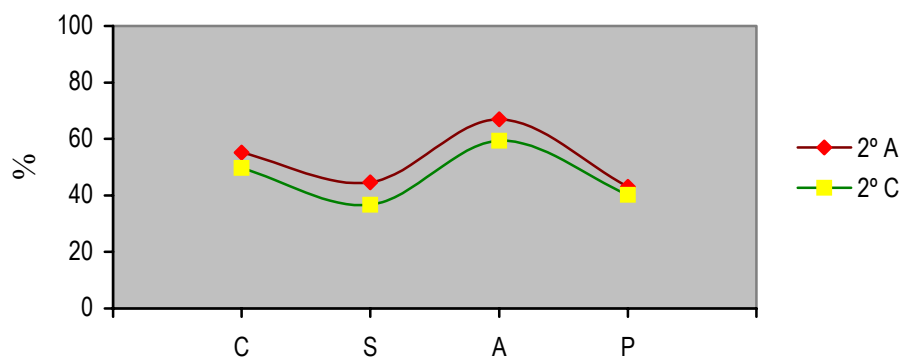


Figura 4. Competencia

Conjuntando las gráficas de porcentaje de ítems respondidos correctamente (Ver figura 5) e incorrectamente (Ver figura 6) en la preprueba por los grupos de los segundos B y C en cada competencia se puede inspeccionar que la diferencia entre ellos no es significativo, por lo tanto, de acuerdo a los resultados logrados le corresponde ser el grupo de control al segundo B y el grupo experimental al segundo C.

FIGURA 5. GRÁFICA COMPARATIVA DEL PORCENTAJE DE ÍTEMS RESPONDIDOS CORRECTAMENTE POR LOS SEGUNDOS B Y C EN CADA COMPETENCIA

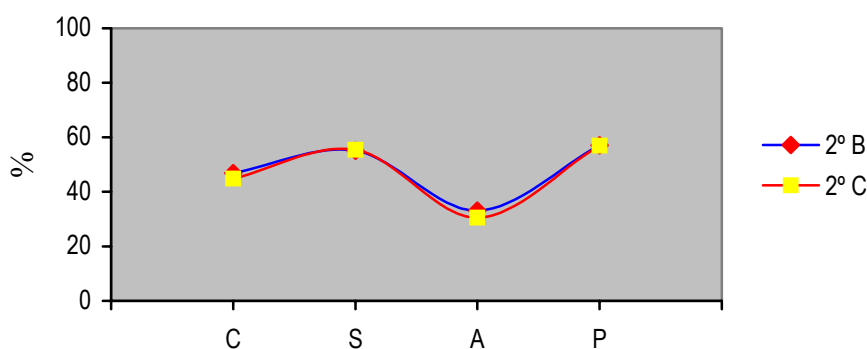


Figura 5. Competencia

FIGURA 6. GRÁFICA COMPARATIVA DEL PORCENTAJE DE ÍTEMS RESPONDIDOS INCORRECTAMENTE POR LOS SEGUNDOS

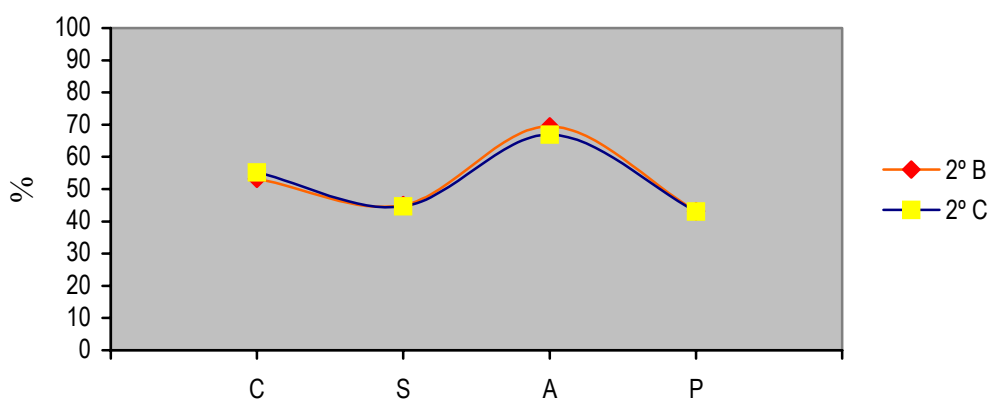


Figura 6. Competencia

## 2.2. Procedimiento para la aplicación del tratamiento

El tratamiento se aplicó al grupo experimental durante el periodo comprendido de septiembre a diciembre del curso escolar 2006–2007 en módulos de 45 minutos. Para presentar el material con los contenidos correspondientes al programa del curso y la secuencia del tratamiento se procedió de la manera siguiente:

Para matemáticas del primer semestre se elaboró el material correspondiente a cada contenido programático que es aritmética en el conjunto de los números reales y álgebra operativa en acetatos y para su presentación al grupo de tratamiento se empleó un retroproyector, para hacer las aclaraciones

pertinentes sobre cada tema tratado sirvió como apoyo el pizarrón ya sea para desarrollar ejemplos o para despejar dudas relacionados con el tema para su mejor comprensión. Para la presentación del material de la unidad uno, se separó en dos partes, la primera fueron los números naturales y enteros, y la segunda, los números racionales e irracionales.

Concluida la presentación del material de la primera parte se utilizó el juego de yo tengo y posteriormente se formaron equipos de 5 alumnos cada uno para utilizar el juego de barajas y tratar de reforzar los temas vistos. Luego de presentar el material de la segunda parte, también se utilizó el juego de yo tengo, y después el juego de barajas por separado de números racionales e irracionales con equipos de 5 alumnos cada uno para reforzar los temas vistos. Finalmente para darle un repaso general a toda la unidad uno se utilizó el juego de lotería de los números reales.

Después de presentar el material de la primera parte se utilizó el juego de yo tengo, y posteriormente, se formaron equipos de 5 alumnos cada uno para utilizar el juego de barajas de conceptos y lenguaje algebraico. En la segunda parte, se presentó el material correspondiente, para luego utilizar el juego de yo tengo que le compete y después, se formaron equipos de 5 alumnos cada uno para utilizar el juego de barajas, para reforzar los temas tratados. Por último, para darle un repaso general a todos los temas del segundo semestre se utilizó el juego de lotería del lenguaje algebraico y ecuaciones. Atendiendo las dificultades que existen en la matemática los juegos que se utilizaron como estrategia didáctica en el tratamiento buscaron despertar el interés y la atención de los alumnos en el estudio de esta ciencia, tratando que las actividades se desarrollaran en el aula en un ambiente de confianza, libertad y cooperación, siendo estos el resultado de una búsqueda para mejorar la práctica docente en el bachillerato que brinde mejores resultados en el aprendizaje del álgebra. Seguidamente se expone las sugerencias para poner en práctica cada uno de ellos:

- Juego de ¿Quién tiene...? Yo tengo...(Grupo Alquerque, 2000)
- Juego de barajas (Jiménez, 2003)
- Juego de la lotería (Lotería Tradicional, 2006)

### 3. CONCLUSIONES

La influencia de la lúdica en la actividad escolar del estudiante puede presentar y lograr el objetivo docente adquiriendo un carácter específico por las condiciones en que se desarrolla la actividad. Generalmente se subvalora la enseñanza a través del juego, se considera una estrategia inadecuada para transmitir conocimientos, pero no sólo es una forma de comunicación y enseñanza sino un instrumento de exploración que debe ser cultivado.

La experiencia resultó muy positiva y enriquecedora para todos. La curiosidad ante a la novedad hizo que acogieran con entusiasmo este tipo de actividades, ya que dejó de ser puramente escolar y académica y se transformó en una actividad lúdica, lo rutinario pasó a ser entretenido, lo aburrido a divertido.

El alumno se implicó más en el proceso porque consideró que estaba jugando y no estudiando, se sintió motivado con su participación en esta actividad académica con el deseo de volver a tener este tipo de experiencias en el aula ya que tienen inclinación por el juego.

Se logró desarrollar una secuencia de actividades, brindando a los educandos la posibilidad de comprender claramente desde sus diferentes perspectivas la concepción de los enunciados más comunes en el lenguaje aritmético y algebraico a través de una actividad lúdica realizada en un ambiente de confianza, libertad y cooperación.

Fortalecieron las relaciones humanas y sociales con sus compañeros en buena parte, ya que asumieron con empeño y entusiasmo las acciones de reflexión y análisis en su intercambio de experiencias con sus compañeros de grupo.

Sorprendió ver la rapidez con la que el alumno ideaba estrategias de cálculo o de resolución de problemas en el juego y la forma con que las usaba tratando de ordenar y de presentar de forma clara los ejercicios que resolvía y empezó a entender la importancia de algunas cuestiones matemáticas, asumiendo una nueva actitud hacia ella.

Los alumnos aún con el juego se seguían equivocando, pero cuestionaban la validez de los resultados que obtenían y después de jugar opinaron:

Nos divertimos, porque cuando no sabíamos alguna respuesta consultábamos con los integrantes del grupo. Funcionó, porque nos permitió ver que las matemáticas no son difíciles ya que recordamos la realización de las operaciones.

Quisiéramos que así sean los exámenes ya que es divertido y agradable porque despeja la mente y no quiebra la cabeza aprendiendo tantas cosas.

La implantación de este tipo de estrategias obtuvo el logro deseado ya que se acepta la hipótesis de investigación “Las estrategias didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje disminuyen los errores algebraicos que cometen los alumnos del primer grado del nivel medio superior”, y se rechaza la hipótesis nula. En este tenor el ambiente en el aula juega un papel preponderante para el aprendizaje significativo del alumno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azcorra, L. (1998). *Los errores algebraicos de los alumnos de Nivel Medio Superior del Área Rural de Yucatán*. Mérida: Escuela Normal Superior de Yucatán.
- Briceño, R. (2005). *Reglamento interno general de la institución. Oxkutzcab*. Yucatán: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán.
- Cú Balán G., Colli Pacheco, M. y Góngora J. (2007). Diagnóstico de la oferta educativa que se imparten en el estado de Campeche. *Memoria Electrónica del Tercer Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación*. Celebrado en la Cd. de Campeche, Cam., México, del 21 al 23 de marzo de 2007.
- Gallardo, A. y Rojano, T. (1988). *Áreas de dificultades en la adquisición del lenguaje aritmético-algebraico*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Kieran, C. (1992). *The learning and teaching of school algebra*. New York: In Grouws.
- Palarea, M. (1998). *La adquisición de lenguaje algebraico y la detección de los errores comunes cometidos en el álgebra por alumnos de 12 a 14 años*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- PISA (2003). *Resultados de las pruebas Pisa 2003 en México*. Consultado en abril 11, 2005 en [http://multimedia.ilse.edu.mx/inee/pdf/Pisa/informe\\_pisa2003.pdf](http://multimedia.ilse.edu.mx/inee/pdf/Pisa/informe_pisa2003.pdf)



## FACTORES LINGÜÍSTICOS ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS DEL PRIMER CICLO ESCOLAR DE ESCUELAS PRIMARIAS BILINGÜES

*Guadalupe Cú Balán, Carlos H. Contreras y Eddy Sugey Rosado*

### 1. ANTECEDENTES

La población indígena es el sector con mayor rezago y marginación en la estructura social de nuestro país, la práctica docente en este medio se ve obstaculizada por un choque cultural entre la escuela y la comunidad.

El sistema educativo es responsable de lograr una educación bilingüe bicultural que fortalezca y promueva la valorización y desarrollo de idiomas autóctonos.

El lenguaje es un elemento fundamental en los procesos de construcción del conocimiento, y la lengua materna es el principal medio de comunicación que posee el niño para vincularse con el ambiente escolar.

Una Educación Bilingüe Bicultural requiere programas específicos para educandos culturalmente distintos a los niños urbanos, por ello la escuela debe considerar las formas de vida y tradiciones culturales del niño para lograr contenidos significativos.

El maestro bilingüe juega un papel muy importante dentro en el proceso enseñanza-aprendizaje. La educación indígena aún no ha cumplido con sus objetivos y ese es el problema que motiva ésta investigación.

#### 1.1. Objetivos

- Conocer el uso de la lengua maya y el español en el ámbito familiar y escolar.
- Analizar los factores lingüísticos que afectan el rendimiento escolar de niños indígenas de escuelas primarias bilingües de los municipios de Calkiní y Hecelchakán del estado de Campeche (México), su aprovechamiento escolar, así como analizar la influencia del perfil académico del docente en el rendimiento escolar.

### 2. METODO

La presente ponencia es resultado del trabajo de investigación cuya hipótesis se centra en “El uso de la lengua maya como medio de instrucción favorece el aprovechamiento escolar en niños y niñas indígenas del primer ciclo de escuelas primarias bilingües de las comunidades de Santa María, Dzilbalché y Blanca Flor, pertenecientes a los municipios de Calkiní y Hecelchakán en el Estado de Campeche (México)”.

La investigación se llevó a cabo con 37 alumnos, 31 padres de familia, y tres docentes de escuelas primarias bilingües de las localidades de las comunidades de Santa María, Dzilbalché y

Blanca Flor pertenecientes a los municipios de Calkiní y Hecelchakán en el Estado de Campeche (México) durante el ciclo escolar 2001-2002.

El enfoque de la investigación es cuantitativo, no experimental, transversal-correlacional/causal, con las variables:

- X1 Uso de la lengua maya
- X2 Aprovechamiento escolar
- X1 → X2

Se elaboraron y aplicaron tres cuestionarios, para conocer el uso de la lengua maya en el contexto escolar y familiar. Se relacionaron los factores lingüísticos asociados al rendimiento escolar con los siguientes indicadores:

1. Dominio de la lectura y escritura de parte del profesor.
2. Aplicación de los lineamientos generales de la educación intercultural bilingüe.
3. Uso y aplicación de la metodología adecuada por parte de los docentes.
4. Aprovechamiento escolar.

### 3. ANÁLISIS DE RESULTADO

Los 37 alumnos eran procedentes de las comunidades de Santa María (seis alumnos, 16.2%), Dzilbalché (24 alumnos, 64.9%) y Blanca Flor (siete alumnos, 18.9%). De los cuales 22 alumnos (59.5%) fueron niños de 6 a 11 años y 15 niñas (40.5%) de entre 7 a 9 años. La lengua materna del 78.4% de los alumnos (29 niños) es el Maya y el 94.6% (35 estudiantes) habla Español.

Entre el 40.5% (15 alumnos) y el 43.2% (16 alumnos) platica con su progenitor siempre en Español; entre 13.5% (cinco alumnos) y 16.2% (seis alumnos) más en Español que en Maya; entre el 10.8% (cuatro alumnos) y el 13.5% (cinco alumnos) más en Maya que en Español, mientras que entre el 29% (11 alumnos) y 32.4% (12 alumnos) siempre en Maya. Véase Tabla 1.

TABLA 1. CUANDO PLATICAS CON TU PAPÁ ¿EN QUÉ LENGUA LO HACES?

	Dentro de casa		Fuera de casa	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Siempre en Español	16	43.2%	15	40.5%
Mas en Español que en Maya	6	16.2%	5	13.5%
Mas en Maya que Español	4	10.8%	5	13.5%
Siempre en Maya	11	29.7%	12	32.4%
Total	37	100%	37	100%

Entre el 24.3% (nueve alumnos) y el 29.7% (11 alumnos) platican con sus madres siempre en Español; entre 18.9% (siete alumnos) y 27% (10 alumnos) lo hace más en Español que en Maya; entre el 8.1% (tres alumnos) y el 13.5% (cinco alumnos) más en Maya que en Español; entre 32.4% (12 alumnos) y 35.1% (13 alumnos) siempre en Maya mientras que un 5.4% (dos alumnos) platica en ambos idiomas con su madre. Véase Tabla 2.

TABLA 2. CUANDO PLATICAS CON TU MAMÁ ¿EN QUÉ LENGUA LO HACES?

	Dentro de casa		Fuera de casa	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Siempre en Español	9	24.3%	11	29.7%
Mas en Español que en Maya	10	27.0%	7	18.9%
En Español y Maya	2	5.4%	2	5.4%
Mas en Maya que Español	3	8.1%	5	13.5%
Siempre en Maya	13	35.1%	12	32.4%
Total	37	100%	37	100%

Entre el 37.8% (14 alumnos) y el 48.6% (18 alumnos) platican con sus hermanos siempre en Español; el 16.2% (seis alumnos) y lo hace más en Español que en Maya; entre el 2.7% (un alumno) y el 5.4% (dos alumnos) en ambos idiomas; el 13.5% (cinco alumnos) platica con ellos más en Maya que en Español y entre 18.9% (siete alumnos) y 27% (10 alumnos) lo hace siempre en lengua Maya.

TABLA 3. CUANDO PLATICAS CON TUS HERMANOS ¿EN QUÉ LENGUA LO HACES?

	Dentro de casa		Fuera de casa	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Siempre en Español	14	37.8%	18	48.6%
Mas en Español que en Maya	6	16.2%	6	16.2%
En Español y Maya	2	5.4%	1	2.7%
Mas en Maya que Español	5	13.5%	5	13.5%
Siempre en Maya	10	27.0%	7	18.9%
Total	37	100%	37	100%

Entre el 40.5% (15 alumnos) y el 54.1% (20 alumnos) platica siempre en Español con sus compañeros; entre 13.5% (cinco alumnos) y 18.9% (siete alumnos) lo hace más en Español que en lengua Maya; el 5.4% (dos alumnos) platica, sólo durante el receso o fuera de la escuela, en ambos idiomas con sus compañeros; entre el 8.1% (tres alumnos) y 10.8% (cuatro alumnos) platica con ellos más en lengua Maya que en Español y entre 18.9% (siete alumnos) y 27% (10 alumnos) lo hace siempre en lengua Maya. Véase Tabla 4.

TABLA 4. CUANDO PLATICAS CON TUS COMPAÑEROS ¿QUÉ LENGUA USAS?

	En el salón de clases		En el recreo		Fuera de la escuela	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Siempre en Español	20	54.1%	18	48.6%	15	40.5%
Mas en Español que en Maya	7	18.9%	5	13.5%	7	18.9%
En Español y Maya	0	0%	2	5.4%	2	5.4%
Mas en Maya que Español	3	8.1%	4	10.8%	3	8.1%
Siempre en Maya	7	18.9%	8	21.6%	10	27.0%
Total	37	100.0%	37	100.0%	37	100.0%

Usan el Español para comunicarse siempre fuera de la escuela, jugar y al comprar. El español es usado por el 78.4% (29 niños) al rezar y por el 75.7% (28) al escuchar la radio. Véase Tabla 5.

TABLA 5. ¿QUÉ LENGUA UTILIZAS?

	Cuando rezas		Cuando escuchas el radio	
	Frec.	%	Frec.	%
Siempre en Español	29	78.4%	28	75.7%
Mas en Español que en Maya	2	5.4%	3	8.1%
En Español y Maya	0	0%	1	2.7%
Mas en Maya que Español	2	5.4%	1	2.7%
Siempre en Maya	4	10.8%	4	10.8%
Total	37	100%	37	100%

El 62.2% (23 alumnos) prefiere que se le enseñe en Español. El 75.7% (28 alumnos) recibe apoyo de sus padres para aprender maya, mientras que al 91.9% (34 alumnos) se les asiste en el aprendizaje del Español.

El cuestionario aplicado a 11 padres (35.5%) y 20 madres de familia (64.5%) cuya lengua materna es el Maya, determino que el 87.1% (27 personas) de ellos habla Español, mientras que el 29% (seis mujeres y tres hombres) no sabe leer ni escribir.

Nueve padres (29%) platican con sus hijos en Español y en Maya; seis (19.4%) lo hace más en Maya que en español; doce (38.7%) lo hace siempre en Maya y cuatro (12.9%) platica con sus hijos más en Español que en Maya o siempre en Español. Asimismo 24 personas (77.4%) se dirige al maestro, cónyuges y padres usando siempre la lengua Maya.

En reuniones de la comunidad, entre el 29% y el 50% de los padres de familia se comunica en ambas lenguas o usando más Maya que Español y entre el 43.3% y 64.5% platica siempre en Maya. Véase Tabla 6.

TABLA 6. EN REUNIONES DIVERSAS ¿EN QUÉ LENGUA SE COMUNICA?

	En fiestas de comunidad		Con compadres y amigos		En velorios	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Mas en Español que en Maya	2	6.7%	0	0%	2	6.5%
En Español y Maya	6	20.0%	9	30.0%	5	16.1%
Mas en Maya que Español	9	30.0%	3	10.0%	4	12.9%
Siempre en Maya	13	43.3%	18	60.0%	20	64.5%
Total	30	100%	30	100%	31	100%

En reuniones con autoridades entre el 63.3% (19 padres de familia) y el 77.4% (24 padres de familia) se comunica en siempre en Maya y cuando se encuentran con sus paisanos en otros lugares 17 padres de familia (54.8%) platican siempre en Maya; siete (22.6%) platican más en Maya que en Español y seis padres (19.4%) utilizan ambas. Véase Tabla 7.

TABLA 7. EN REUNIONES DIVERSAS ¿EN QUÉ LENGUA SE COMUNICA?

	Reuniones de la comunidad		Con autoridades de la comunidad		Cuando se encuentra con sus paisanos	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Siempre en Español	1	3.3%	0	0%	0	0%
Mas en Español que en Maya	0	0%	0	0%	1	3.2%
En Español y Maya	6	20.0%	2	6.5%	6	19.4%
Mas en Maya que Español	4	13.3%	5	16.1%	7	22.6%
Siempre en Maya	19	63.3%	24	77.4%	17	54.8%
Total	30	100%	31	100%	31	100%

El cuestionario aplicado a los tres docentes entre 40 y 47 años cuya lengua materna es el maya y hablan Español, que dan clases en español e imparten lengua Maya como asignatura, mostró que cuentan con más de 10 años de servicio en la educación indígena. Además elaboran un diagnóstico inicial a sus alumnos y planifican sus actividades escolares considerando el aprendizaje de la lengua Maya.

El rendimiento escolar (calificaciones de los alumnos) en las asignaturas Maya y Español está relacionado con algunas variables de interés. La calificación promedio en Lengua Maya fue de 8.74, con un mínimo de 7.66 y un máximo de 9.48. En Español el promedio de calificaciones fue de 8.66, con un mínimo de 6.44 y un máximo de 9.10.

De 29 alumnos con lengua materna maya, 28 (96.6%) sacaron calificaciones altas en dicha asignatura, mientras que de los 8 que tienen como lengua materna el Español 7 (87.5%) sacaron calificaciones altas en la misma asignatura. Véase Tabla 8.

TABLA 8. LENGUA MATERNA VS CALIFICACIÓN MAYA

			Calificación en Maya		Total
			Baja	Alta	
Lengua materna	Maya	Frecuencia	1	28	29
		%	3.4%	96.6%	
	Español	Frecuencia	1	7	8
		%	12.5%	87.5%	
Total	Frecuencia	2	35	37	
	%	5.4%	94.6%		

De los 29 alumnos que tiene como lengua materna el maya, 15 sacaron calificaciones altas y 14 calificaciones bajas en dicha asignatura, y de los 8 alumnos que tiene como lengua materna el español 4 sacaron calificaciones altas y 4 calificaciones bajas. Véase tabla 9.

TABLA 9. LENGUA MATERNA CONTRA CALIFICACIÓN ESPAÑOL

			Calif. Español		Total
			Baja	Alta	
Lengua materna	Maya	Recuento	14	15	29
		%	48.3%	51.7%	
	Español	Recuento	4	4	8
		%	50%	50%	
Total	Recuento	18	19	37	
	%	48.6%	51.4%		

El 94.6% de la muestra registró calificaciones altas en la asignatura de Maya mientras casi la mitad (18 alumnos, 48.6%) obtuvo notas bajas en Español, siendo 5 alumnos procedentes de Dzibalché, seis de Santa María y siete de Blanca Flor. Véanse Tablas 10 y 11.

TABLA 10. COMUNIDAD VS CALIFICACIÓN MAYA

		Calif. Maya		Total	
		Baja	Alta		
Comunidad	Dzibalche	Recuento	2	22	24
		%	8.3%	91.7%	
	Santa María	Recuento	0	6	6
		%	0	100%	
	Blanca Flor	Recuento	0	7	7
		%	0%	100%	
Total	Recuento	2	35	37	
	%	5.4%	94.6%		

TABLA 11. COMUNIDAD VS CALIFICACIÓN ESPAÑOL

		Calif. Español		Total	
		Baja	Alta		
Comunidad	Dzibalche	Recuento	5	19	24
		%	20.8%	79.2%	
	Santa María	Recuento	6	0	6
		%	100%	0%	
	Blanca Flor	Recuento	7	0	7
		%	100%	0%	
Total	Recuento	18	19	37	
	%	48.6%	51.4%		

#### 4. DISCUSION

Estas situaciones comunicativas se relacionan con el rendimiento escolar, ya que 29 de los 37 alumnos tienen como lengua materna al Maya y se les educa en Español, 20 de los 35 alumnos con calificaciones altas platican con sus padres siempre en Español o más en Español que en Maya; y los 15 restantes se comunican más en Maya que en Español o siempre en Maya.

Es notorio que 16 de los 19 alumnos que obtuvieron calificaciones altas en Español platican en casa siempre en Español o más en Español que en Maya; los tres restantes lo hacen más en Maya que en Español o siempre en lengua Maya al igual que 12 de los 18 estudiantes con notas bajas; los otros seis lo hacen siempre en Español.

En el salón de clases, 27 alumnos (19 con calificaciones altas y 8 con notas bajas) platican con sus compañeros siempre en Español o más en Español que en Maya; los otros siete más en Maya que en Español o siempre en lengua Maya, éstos últimos obtuvieron calificaciones bajas en Español.

De los 18 alumnos (48.6%) con notas bajas en Español, 14 (77.7%) tienen al Maya por lengua materna y solo cuatro al español de los cuales 3 resultaron con notas altas en maya. De los 19 alumnos (51.3%) con calificaciones altas en Español, 15 tienen por lengua materna al maya, probablemente se les dificulta más el estudio y aprendizaje del español a pesar de que es la que más usan.

Por lo tanto, queda comprobada la hipótesis de que “El uso de la lengua maya (materna) como medio de instrucción favorece el aprovechamiento escolar en niños y niñas indígenas del primer

ciclo de escuelas primarias bilingües de las comunidades de Santa María, Dzilbalché y Blanca Flor, pertenecientes a los municipios de Calkiní y Hecelchakán en el Estado de Campeche (México)”, según los indicadores tomados en esta investigación.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, G. (1993). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP/SETENTAS.
- Calvo, B. y Donnadiou, L. (1992). Una educación indígena bilingüe y bicultural. México: CIESAS.
- Escámez, J. (2002). Educación intercultural versus educación multicultural. *XXI Seminario Iinteruniversitario de teoría de la Educación*, Universidad de Valencia.
- González R, G. (2004). *El reto de la interculturalidad para la educación del siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Molina, F. (2003). *Departamento de Sociología, Facultad de Ciencia de la Educación*. Leida: Universidad de Leida.
- Universidad Pedagógica Nacional. *Relación inter-étnicas y Educación indígena. Antología 2003*. México: UPN.

## FACTORES ASOCIADOS AL MALESTAR/BIENESTAR DOCENTE. UNA INVESTIGACIÓN ACTUAL

Rodrigo Cornejo Chávez y Marcela Quiñónez

Existe abundante evidencia que respalda la relación entre condiciones de trabajo y salud laboral, productividad y permanencia en el empleo por parte de los trabajadores (Parra, 2001; Dejours, 1998; Mendel, 1993). Históricamente, los primeros enfoques mecanicistas que buscaban una relación directa y lineal entre condiciones de trabajo, fatiga y trastornos de salud o bajas en la productividad, fueron desechados a mediados del siglo XX, con los desarrollos posteriores a la introducción del concepto de estrés laboral, mediador entre las “condiciones objetivas” de trabajo y las consecuencias para el trabajador (Parra, 2001; Seyle, 1952). El estrés, o síndrome general de adaptación, fue definido como una reacción involuntaria y generalizada del organismo humano para enfrentar situaciones vitales amenazantes. Esta reacción se basa en la actividad del sistema nervioso autónomo simpático y se manifiesta, por tanto, en una serie de cambios fisiológicos, hormonales, circulatorios, cardíacos y musculares, los cuales desencadenan procesos cognitivos y afectivos perjudiciales para la persona (Lazarus y Folkman, 1986; Travers y Cooper, 1996). Se ha documentado la incidencia del estrés laboral sobre enfermedades cardiovasculares, accidentes en el trabajo, trastornos psicológicos y trastornos musculoesqueléticos (NIOSH, 1999). Según Seyle, la reacción adaptativa natural del estrés, se presenta de manera involuntaria en el mundo del trabajo, con una intensidad y frecuencia no justificada frente a estímulos que, al menos en términos inmediatos, no implican una amenaza vital para las personas (Seyle, 1952, Manassero, 1999). Algunos autores sugieren utilizar el concepto de *distrés* para identificar esta reacción en ausencia de estímulos vitales amenazantes (Grau, 2001). La investigación abocada a identificar circunstancias o procesos del trabajo que operan como fuentes del distrés, destaca aspectos organizacionales del empleo, variables de apoyo social y actitudes individuales (Grau, 2001). Asimismo se destaca una relación dinámica entre los puestos de trabajo y las características y circunstancias emocionales de los trabajadores en la generación de estrés laboral (Lazarus y Folkman, 1986).

En la década del '70, Freudenberger propone el concepto de *burnout*, como un síndrome de carácter psicológico, descrito para profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas (Freudenberger, 1974). Su traducción más cercana al español es “estar quemado”, pero son varios los autores que sugieren, dado el carácter metafórico del concepto y ante la falta de un término similar en español, utilizar el término original (Parra, 2007). Las relaciones entre estrés y burnout son complejas y no siempre generan un total consenso. Al respecto, Maslach (1996, 2003), autora de las definiciones sobre *burnout* y de los instrumentos de evaluación del mismo, más difundidos entre los investigadores, sugiere diferenciar claramente ambos conceptos, pues el *burnout* es más bien un patrón psicológico de respuesta, una vivencia subjetiva de malestar, que tiene a los factores laborales y organizacionales como condicionantes y antecedentes, y que tiene implicaciones nocivas para la organización y/o para la persona, pero que no implica necesariamente un trastorno de salud mental (Maslach *et al.* 1996, Maslach, 2003).



El *burnout* ha sido definido como un síndrome psicológico, que ocurre en profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas (Freudenberger, 1974). El modelo de burnout más utilizado en los estudios sobre profesores, es el modelo trifactorial de Maslach, que describe tres tipos de síntomas: el agotamiento emocional, la “despersonalización” y la sensación de bajo logro profesional (Maslach, 2003; Maslach *et al.*, 1996, Kristensen *et al.*, 2005). El agotamiento emocional está altamente asociado a la respuesta de estrés, sin embargo la despersonalización, también llamada “cinismo” o distanciamiento emocional no está descrita en la literatura sobre estrés y, si bien es muy perjudicial para los procesos de enseñanza, puede operar como un mecanismo de defensa y “protección” frente a la frustración en el trabajo. La sensación de falta de logro es cuestionada en algunas investigaciones sobre burnout docente y parece estar relacionada con la falta de recursos para realizar el trabajo (Parra, 2007, Codo *et al.*, 1999, Buzzetti, 2005). En Europa y Estados Unidos son varias las investigaciones que reportan la validez del modelo trifactorial propuesto por Maslach, sin embargo, la evidencia en América Latina no es concluyente al respecto (Schwarzer y col. 2000; Richardsen y Martinussen 2004; Manso 2006; Codo *et al.*, 1999, Buzzetti, 2005). El trastorno de salud mental con mayor presencia relativa entre profesores es la depresión, la cual reporta una cierta asociación con puntuaciones altas en burnout. Sin embargo, los investigadores conciben la depresión y el burnout como entidades separadas (Iacovides *et al.*, 2003, Parra, 2006). Lo anterior explica por qué el mayor programa de investigación, actualmente en curso, sobre trabajo y salud en profesores, llamado EUROTEACH, utiliza el constructo de “bienestar/salud” para referirse a las condiciones de salud física, mental y de bienestar o malestar psicológico (Verhoeven *et al.*, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003).

Por otra parte, la relación inversa entre satisfacción laboral y burnout ha sido ampliamente reportada por la investigación, tal como plantean Faragher, Cass y Cooper (2005) en un reciente estado del arte al respecto. Asimismo los investigadores plantean que, pese a esta relación inversa, no cabe afirmar que ambos conceptos sean uno solo (Tsigilis y Koustelios 2004, Maslach, Schaufeli y Leiter 2001). Otra variable de bienestar estudiada recientemente ha sido el compromiso con el trabajo (*engagement o commitment*), reportándose que algunos aspectos del compromiso, especialmente la dedicación, se relacionan de manera inversa con el burnout (Durán *et al.*, 2005). Jepson y Forrest (2006) encontraron en su estudio que esta variable mostraba una relación fuerte y negativa con el estrés percibido.

Los estudios sobre estrés y burnout han sido criticados por un cierto descuido respecto de los criterios de validez y confiabilidad en los instrumentos de medición, la carencia de modelos teóricos a la base de la investigación y la falta de rigurosidad en el análisis de los puestos de trabajo, lo que habría llevado a una excesiva “individualización” en el enfoque y a la pérdida de perspectiva respecto de las variaciones del fenómeno en contextos diversos de empleo (IES, 2001, Parra, 2001; Oliveira *et al.*, 2004; Codo *et al.* 1999). Guglielmi y Tatrow (1998) centran sus críticas en tres aspectos: el uso de un único método de recolección de datos, generalmente el autorreporte; la alta tasa de autoselección de las muestras y la utilización de métodos de análisis univariados, lo que unido a la superposición de indicadores de medición, llevaría al hallazgo de correlaciones espúreas.

La investigación sobre trabajo y malestar docente, entonces requiere de un análisis detallado respecto de los cambios en el contexto y en la organización del trabajo, así como de una mayor profundidad en el análisis teórico/empírico que permita avanzar hacia la contrastación de modelos y una mayor depuración metodológica. En esa línea avanzan los estudios sobre fuentes laborales del

estrés y burnout, sobre profesionalización en el marco de las nuevas formas de organización del trabajo y sobre modelos explicativos del malestar en el trabajo docente.

Respecto de las fuentes laborales del burnout, Salanova (2005a y b) concluye que los obstáculos organizacionales en la escuela tienden a vincularse con los niveles de agotamiento y despersonalización de los docentes. También plantea la existencia de facilitadores organizacionales que median las repercusiones de los obstáculos sobre el burnout. Otras investigaciones recientes plantean como fuentes del malestar docente aspectos relacionados con la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2000; Becerra, 2005). En el caso de Chile, Méndez y Bernal (1996) señalan que los estresores percibidos por los docentes chilenos son variados y múltiples, y a medida que aumenta la experiencia profesional se desplazan desde lo personal a lo institucional y social.

Los estudios sobre las transformaciones en la organización del trabajo docente en América Latina tienen como referente ineludible las reformas educativas implementadas, en prácticamente todos los países de la región, en la década de los años '90. En ellos se reportan nuevas demandas hacia los docentes, básicamente el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos (Díaz e Inclán, 2001; Cornejo, 2007; Robalino, 2005).

En los últimos años, una de las líneas de investigación más promisorias sobre trabajo y salud mental en docentes, ha sido la búsqueda de modelos explicativos del bienestar/malestar docente, basados en aspectos psicosociales del trabajo. Los modelos más destacados son el de "ajuste persona – entorno", el modelo transaccional y el modelo "control - demanda – apoyo social" (Parra, 2001; Karasek y Theorell, 1990; Verhoeven *et al.*, 2003). Este último modelo, también conocido como modelo JDC-S o modelo de Karasek, es el que cuenta con mayor evidencia confirmatoria y el que se ha utilizado en los estudios transculturales europeos sobre bienestar docente y condiciones de trabajo, en el marco del llamado proyecto EUROTEACH (Verhoeven *et al.*, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003). Este modelo plantea, en su primera versión que, a mayor nivel de demanda laboral y menor grado de control sobre el propio trabajo, se elevarían los niveles de malestar y disminuirían los niveles de satisfacción laboral (Karasek y Theorell, 1990). Posteriormente, se incorporó al modelo la variable "apoyo social" en el trabajo, como una variable *buffer* que modularía el efecto de la diada demanda/control sobre el malestar/bienestar del profesor (Verhoeven *et al.*, 2003; Rasku y Kinnunen, 2003). En los múltiples estudios realizados en el marco del proyecto EUROTEACH, el modelo JDC-S fue comprobado en su primera versión. Sin embargo, la evidencia sobre la variable moduladora "apoyo social" no resulta concluyente (Kittel y Leynen 2003, Pomaki y Anagnostopoulou 2003, Pascual *et al.*, 2003, Verhoeven *et al.* 2003, Sann 2003). Otras variables organizacionales que se han probado en los estudios de EUROTEACH, han sido la "gestión del tiempo", que en principio operaría como una variable moduladora del efecto de la demanda y el control sobre el desgaste emocional y la variable "significatividad" del trabajo percibida por el docente, la cual opera como predictora de la realización personal y de la despersonalización (Sann, 2003). Desde el punto de vista teórico, este

modelo tiene puntos de coincidencia con aportes clásicos de la sociología y psicopatología del trabajo, que plantean relaciones entre el grado de poder que tiene el trabajador sobre su actividad y los niveles de satisfacción laboral, productividad y malestar/bienestar psicológico (Mendel, 1993; Dejours, 1998, 1990).

El modelo JDC-S, así como otros modelos explicativos del malestar docente han sido criticados por no incorporar variables de tipo individual. En ese sentido, se está explorando el peso y la función que cumplirían variables como “autoeficacia percibida” y “estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes”. La primera muestra una relación inversa con el malestar docente (Soriana y Herruzo, 2004, Salanova *et al.* 2005; Bermejo y Prieto, 2005). Respecto de las estrategias de afrontamiento, los estudios indican que docentes que utilizan estrategias de tipo evitativo muestran mayores niveles de burnout (Chan y Hui 1995 en Ponce 2004).

Finalmente, respecto de variables de identificación de los profesores, diversas investigaciones reportan que el género condicionaría distintas perspectivas para valorar la satisfacción y el malestar docente. Se sugiere que las mujeres presentarían una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional a diferencia de los hombres, cuya tendencia sería hacia la despersonalización (Durán *et al.*, 2005; Lau *et al.*, 2005). Sin embargo, la evidencia no es concluyente. Parece necesario ampliar la mirada respecto al género, superando la visión biologicista, para centrarse en aspectos como los roles familiares y el uso del tiempo en el hogar (Parra, 2001; UNESCO, 2005). Por otra parte, se sugiere que los profesores más jóvenes, los más viejos y los que se desempeñan en los niveles educativos superiores de la educación obligatoria vivirían mayores niveles de estrés y burnout (Moriana y Herruzo 2004; Jepson y Forrest, 2006).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, G. (1993). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP/SETENTAS.
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (232), pp 493-510.
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile. Memoria para optar al título de psicólogo*. Santiago: Universidad de Chile.
- Cedrán, J. y Grañeras, M. (comp.) (1999). *La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Colección investigación N° 135. Area de Estudios e Investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- Codo, W. (coord.) (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Brasil: Editora Vozes.
- Cornejo, J. y Rodríguez, E. (1996b). Informe final proyecto FONDECYT N° 194-0745. Evolución de la satisfacción y vocación de profesores de educación media, en la perspectiva de la eficacia docente.
- Cornejo, R. (2007). El trabajo docente en la institución educativa: los procesos de apropiación/enajenación en el trabajo en el contexto de las reformas educativas. *Revista de Psicología*, Universidad de Chile. En prensa.
- Díaz, A. e Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. México: FLACSO.
- Domech, F. (2005). “Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria”. *Infancia y Aprendizaje*, 2005, 28(4), 471-483
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2).

- Erazo, M. (1999). Prácticas de reflexión colectiva y profesionalización docente. *Informe final proyecto Fondecyt 2960055*.
- Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti, E. (comp.) (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, siglo XXI.
- Faragher, E., Cass, M. y Cooper, L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis.
- Freudenberg, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30, pp. 159-166.
- Guerrero, P. (2005). Construcción de identidad y sentido del trabajo en profesores de sectores populares. *XVIII Encuentro de Investigadores en Educación*. CPEIP.
- Guglielmi, S. y Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), pp 61-99.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K., Kaprinis, S., y Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affect Disorders*, 75, pp. 209-221. Citado en Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. UNESCO/OREALC. En prensa.
- Jepson, E. y Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teachers stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (183).
- Karasek, R. y Theorel, T. (1990). *Healthy work, stress, productivity and the reconstruction of working life*. NY: Basic Books.
- Kittel, F. y Leynen, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among belgian school teachers". *Psychology and Health*. Vol. 18, n° 4, pp 501-510
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19 (3), pp 192-207.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1).
- Lau, P., Yuen, M. y Chan, R. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71(1), pp. 491-516.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Estrés y proceso cognitivos*. España: Martínez Roca.
- Manso, J. (2006). Estructura factorial del Maslach Burnout Inventory-Versión Human Service Survey-en Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(001), pp. 115-118.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Viltre de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention". *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5), pp. 189-192.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montgomery, C. y Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), pp. 458-486.
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), pp. 597-621.
- NIOSH (1999). *Stress at work*. Washington: National Institute for Occupational Safety and Health.
- Oliveira, D. Gonçalves, G. y Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), pp. 183-197.
- Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. Santiago: UNESCO/OREALC.

- Parra, M. (2001). *Salud Mental y trabajo*. Monografías de gestión en Psiquiatría y salud mental. Universidad de Santiago de Chile. Obtenido de [www.psiquiatriasur.cl](http://www.psiquiatriasur.cl) en mayo de 2007.
- Pomaki, G. y Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of wellness/health outcomes in greek teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), pp. 537-550.
- Ponce, C. (2002). Burnout estrategias de afrontamiento en profesores de educación básica. *Revista Psykhe*, 11 (2), pp. 71-88.
- Rasku, A. y Kinnunen, U. (2003). Job conditions and wellness among finnish upper secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), pp. 441-456.
- Richardsen, A. y Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory- Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, pp 377-384.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of german secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), pp. 489-500.
- Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), pp. 37-54.
- Seyle, H. (1952). *The Story of the Adaptation Syndrome*. Montreal: University Press.
- Tenti, E. (comp.) (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*". Buenos Aires: IPE – UNESCO, Siglo XXI editores.
- Tsigilis, N. y Koustelios, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout. *Journal of Managerial Psychology*. Vol 19 (7), pp. 666-675.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*". Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Van der Doef, M. y Maes, S. (1999). The job demand-control(-support) model and psychological well-being: a review of 20 years of empirical study. *Work and Stress*, 13, pp. 87-114.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K. y Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), pp. 473-487.
- Woolfolk, A. (1993). Teacher's sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal* 93, pp. 356-372.

## **EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y LOS FACTORES INNOVADORES INTEGRADOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: UNA EXPERIENCIA EN INSTITUTOS NORMALES SUPERIORES DE BOLIVIA**

*Susana Barrera Andaur*

### **1. EL PROBLEMA**

La Reforma Educativa boliviana, amparada en la Ley 1565, replantea el rol que el profesional docente debe jugar, en la dinámica de los tiempos actuales frente a los desafíos y avances vertiginosos del conocimiento, la ciencia, la tecnología y los cambios sociales que se están viviendo. El Ministerio de Educación, como parte de las transformaciones estructurales, institucionales y pedagógicas adelantadas desde 1995, inicia en 1999 la reconversión de las 19 Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores (INS), diez de los cuales son adscritos a Universidades.

Con ese paso dado el Ministerio crea el Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD), y formula el “Diseño curricular base para la Formación de Maestros del Nivel Primario”, basado en 26 competencias (Anexo 1) agrupadas en cuatro funciones: i) en relación con los estudiantes, ii) consigo mismo, iii) con la escuela e institución y iv) con la comunidad. En su contenido las competencias, además de incluir la adopción de nuevas estrategias para el desarrollo de los aspectos técnico-metodológicos e instrumentales, plasman elementos innovadores en la formación docente, tales como el enfoque integrado de la práctica pedagógica planificada con la investigación en aula, la necesidad del trabajo en equipo y la atención a la diversidad social y lingüística del contexto en que se sitúa el proceso educativo.

Cumplido el proceso formativo de seis semestres, se asume que los estudiantes egresados se convierten en nóveles profesores listos para asumir sus funciones, e insertarse en escuelas públicas, en proceso de transformación curricular, asumiendo que cuentan con un desarrollo adecuado de competencias, propiciado por el nuevo modelo formativo de la Reforma Educativa.

### **2. OBJETIVO GENERAL**

Determinar los aspectos que inciden en el desarrollo de las competencias docentes generales de los estudiantes de sexto semestre, en 12 Institutos Normales Superiores.

Objetivos específicos

- Caracterizar las tendencias de los estudiantes en cuanto al logro de las competencias.
- Identificar variables de los estudiantes que configuran los perfiles de las competencias formadas.
- Describir las características de los docentes y del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer las prácticas de los directivos y las condiciones institucionales que favorecen la formación de profesores.

### 3. MARCO DE REFERENCIAL

Bolivia se encuentra en el centro de América del Sur, limita al noroeste con Perú, al noreste con Brasil, al suroeste con Chile, al sureste con Paraguay y al sur con Argentina, tiene una superficie de 1.098.581 km<sup>2</sup>, en la que viven 8.274.325 habitantes, distribuidos en un 38% en área rural y un 62% en el área urbana (INE, 2002: 10). Se define como país multiétnico y pluricultural con 35 poblaciones indígenas siendo la quechua y la aymara las de mayor representatividad, ubicadas en la zona andina y parte de los valles del país; las poblaciones amazónicas, situadas en el oriente del país son de menor densidad pero de mayor diversidad étnica, lingüística y cultural.

En el área urbana el 80% de la población aprendió a hablar en castellano, 10% en quechua y 9% en aymara; mientras que en el área rural la población de seis años o más en un 39% aprendió en quechua, 35% en aymara y 22% en castellano (INE, 2002: 34-35). Según el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (2002) Bolivia ocupa el lugar 114 entre los 173 países del mundo, con un Índice de Desarrollo Humano de 0.653, con un Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas que afecta a un 91% del área rural y a un 39% del área urbana.

El promedio de escolaridad de la población de 19 años ó más es de 7.4 años, siendo de 4.2 años en el área rural y de 9.2 en la urbanas. Cuenta con 50 Universidades con 13.895 docentes, atiende 290.423 estudiantes, con un ingreso de 54.549, un egreso de 13.210 y una titulación efectiva de 13.888. Hasta 2004 existían 19 INS, diferenciados por modalidad lingüística: 10 monolingüe castellano y nueve son bilingües, seis ubicadas en áreas geográficas urbanas y 13 en áreas rurales. A partir de 1999 se inicia la reconversión de las Escuelas Normales formadoras de profesores para los niveles inicial, primario y secundario, teniendo como propósito en una primera etapa acometer al nivel primario.

El Diseño Curricular Base de formación docente inicial, es el instrumento técnico normativo por el cual se rige la formación; en él se identifican las competencias generales para la formación de maestros de todos los niveles del SEN por ciclos y especialidades.

### 4. MARCO TEÓRICO

Desde hace décadas se viene analizando la problemática de las desigualdades en la educación, sin duda los pronunciamientos políticos internacionales (Jomtien, UNICEF, 1990; Dakar, 2000; PROMEDLAC, 2001) han marcado caminos estratégicos, que se transforman en utopías, como es el caso de la consigna "educación para todos en el año 2000" que no fue posible alcanzar y que sigue siendo desafiante, a la que se le agrega la connotación de calidad con equidad en la diversidad social y mejora continua de la educación.

Los aportes de Hargreaves (2001:136-165) basados en investigaciones realizadas en instituciones educativas que han introducido interesantes cambios educativos, destaca en un primer ámbito, la importancia de trabajar en equipo entre los profesores para pensar juntos, comprender y encontrarles sentido a los documentos de la nueva política educativa y al nuevo lenguaje técnico y su relación con las prácticas pedagógicas diarias.

Bajo estas consideraciones se enmarcan los paradigmas en la formación docente, y se los enfoca dentro del desarrollo de la ciencia conforme los intereses que subyacen, encontrándose varias tendencias que coexisten: i) la academista con preponderancia enciclopedista que privilegia el

conocimiento, ii) la técnico-instrumental que apuesta por mejorar procedimientos y métodos para asegurar mejores rendimientos, iii) la práctica orientada a la indagación que hace el docente de su práctica en aula, tornándola un espacio de aprendizaje reflexivo y crítico de su propia enseñanza, aboga por el trabajo colaborativo, su control sobre el currículo y la forma de generar nuevos conocimientos pedagógicos a través de la investigación-acción (Imbernón, 1997, Stenhouse, 1984, Schön, 2002, Elliott, 2000), y iv) el crítico emancipador que realza el contexto en que se inserta la escuela y su relación con lo que acontece en el aula que al profesor le agudiza una visión crítica y reflexiva de su labor, tendencia que anida y prepara las condiciones de lo que más adelante pudiera ser el paradigma del desarrollo del pensamiento docente (Giroux, 1999, Marcelo, 1995).

Para cumplir la función docente conforme los tiempos de cambios, se necesita profesionalizar la docencia, revirtiendo el paradigma técnico con resabios tradicionales, que caracteriza la actual formación docente, por una visión crítica emancipadora centrada en el desarrollo de la autonomía y de la libertad de las personas, capaces de aprender en forma continua, trabajar en la diversidad, en la incertidumbre y manejando favorablemente las tensiones que genera el cambio educativo, viéndolo como oportunidad de mejoramiento continuo.

Pese a las críticas realizadas al modelo de formación basado en competencias con un legado inclinado al paradigma técnico, el modelo actual rescata la contextualización en que se desenvuelve la acción educativa y se orienta hacia la visión práctica y crítica-reflexiva, el desarrollo de competencias genéricas para cumplir con sus funciones de profesor y como parte de una comunidad educativa y la capacidades para investigar en el aula: ser reflexivo, crítico y constructor del conocimiento con sus estudiantes. Se asumen el desarrollo de competencias generales, entendiéndolas como “saber hacer porque reflejan el uso de las capacidades adquiridas por las personas, cuando éstas actúan en distintos ámbitos de la sociedad y de la cultura” (ME, 2003b:23-25).

Investigadores como Schön (2002:32-41) han estudiado el pensamiento práctico denominándolo conocimiento en la acción y postula la reflexión sobre la acción que permite al docente una acción consciente y sistematizada, con un carácter retrospectivo y social. En esta misma dirección Kemmis (1988:45) en alusión a la formación de profesores dice que los profesores en reflexivos son constructores de nuevos conocimientos, buscadores incansables de nuevas verdades, aprendices y renovadores de su propia práctica. Stenhouse (1998) contribuye con una teoría curricular emancipadora, que significa un salto cualitativo importante del profesor como profesional investigador, que cuestiona la enseñanza que imparte, se compromete a experimentar nuevas técnicas para seguir investigando su propia práctica docente.

Para no hacer de la mencionada emancipación una utopía es que Kemmis (1998: 125) insiste en que a los estudiantes hay que desarrollarles formas de investigación crítica y reflexiva sobre los propios conocimientos y sobre la sociedad, que les movilice, los haga concientes de la formación ética, de los valores, y los mueva a luchar por ellos para logra una vida más justa.

La viabilidad del pensamiento de Stenhouse al referirse a las orientaciones de la investigación-acción comprometida con el desarrollo curricular, señala un compromiso del profesor con la innovación, convirtiéndolo en la base del perfeccionamiento, de la mejora de sus estrategias de enseñanza e instrumentos de planificación; al mismo tiempo destaca que el trabajo compartido otros colegas los fortalece como cualquier otro profesional que necesita informarse e investigar, de este modo él mismo promociona y acentúa su profesionalismo (Stenhouse, 1998:53-54).



De la Orden Hoz al referirse a la innovación educativa, enfatiza en la importancia de planificar la innovación y el cambio en tanto es perfectible y permanente, entendiendo la innovación como la expresión del desarrollo del cambio y sus resultados hacia la mejora continua de la calidad educativa. En otras palabras, el cambio no se produce de súbito, es un proceso gradual, la innovación es el camino, por esta razón Fullan dice que no hay que confundir el cambio con el proceso del cambio, ya que en el camino pueden haber modificaciones (Fullan, 2001:145).

De un tiempo a esta parte, especialmente en lo que va de la última década, los sistemas educativos son objeto de muchas presiones por parte de la sociedad, en sus diversos contextos. El Informe de Delors (1996: 163) señala: “Los problemas de la sociedad no se pueden dejar a la entrada de la puerta de la escuela, hay que asumírselos, se espera que los profesores los afronten [ ] e inclusive tengan más éxito allí donde la familia, las instituciones religiosa y los poderes público han fracasado”. El tiempo ni los espacios destinados a la educación formal serán suficientes, por lo que se demanda de los profesores nuevos roles y funciones ”Una de las misiones esenciales de la formación docente, tanto inicial como continua es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos” (1996:172). Puntualiza que la nueva educación requiere orientarse bajo cuatro aprendizajes fundamentales denominados “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir” y “aprender a ser” (1996:95-109). Enfrentado el proceso formativo docente inicial a un cometido tan complejo como aprender a cambiar, existe una gran distancia entre la intención política que se concreta en los programas y en el currículo de formación de los INS, respecto de las capacidades han sido adquiridas al finalizar el proceso formativo y su demostración en desempeños en el contexto del aula.

## 5. METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde a un tipo de estudio descriptivo con diseño no experimental correlacional, porque se propone analizar un conjunto de variables referidas a una población de estudiantes intervenida con el programa de transformación curricular de formación docente inicial -incluyendo la participación de sus docentes formadores- en un momento dado, e indagar relaciones estadísticamente significativas.

Se hizo con la explotación de bases de datos procedente de una prueba aplicada a 752 estudiantes que egresan en el sexto semestre de formación docente inicial (educación primaria) y tres cuestionarios aplicados al propio estudiante, a sus docente (64) y directivos (11) de 12 INS. Originalmente los instrumentos fueron elaborada por el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación, dependiente del Ministerio de Educación (SIMECAL). Corresponde a una cohorte de estudiantes expuestos en un 100% a la transformación curricular. En la investigación se define una estructura de sentido de dos grupos de variables: proveniente de estudiantes, docentes formadores de esos estudiantes y directivos de los INS, consideradas independientes, medidas sin intervención, y proveniente de los resultados sobre el desarrollo de las competencias de los estudiantes, consideradas variables respuesta o dependiente.

Los instrumentos fueron sometidas a pruebas psicométrica que dan cuenta de su validez y confiabilidad siendo demostradamente suficiente para inferir resultados. De la prueba original se hizo una selección de 25 ítems bajo tres criterios interrelacionados: i) se excluyeron aquellos con dificultades extremas, ii) se incluyeron aquellos que abordaban dimensiones de las competencias docentes, conceptualizadas en el marco teórico: investigación, trabajo en equipo, diversidad,

planificación y aspectos técnicos instrumentales, distribuidas por procesos mentales que movilizan. Desde esta perspectiva de análisis la estructura de la prueba quedó así:

TABLA DE ESPECIFICACIONES SOBRE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS 25 ÍTEMES, CON INTERRELACIONES ENTRE CAMPO DE ACTUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y PROCESOS MENTALES QUE MOVILIZA EL ESTUDIANTE DE 6TO SEMESTRE, PARA LA RESOLUCIÓN DE LA PRUEBA, GESTIÓN 2003

Competencias o campos de actuación del maestro	Procesos mentales				Total
	Explícito	Inferencial	Aplicación	Crítica	
Desempeño en el aula y relación con los alumnos	27	4-18	12-17-19-21-22	20	9
Relación consigo mismo	6	7	23	24-25	5
Función dentro de la institución	1	28-34	31-35		5
Relación con la comunidad	33	2-37-38-39	36		6
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>25</b>

Un tercer criterio fue la combinación de campos de actuación de la competencia en el docente: desempeño en el aula, relación consigo mismo, relación con la institución escolar y con la comunidad, con las dimensiones de las competencias, observándose su distribución en el cuadro siguiente.

TABLA DE ESPECIFICACIONES SOBRE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS 25 ÍTEMES, EN QUE SE INTERRELACIONAN EL CAMPO DE ACTUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL MAESTRO Y SU CONTENIDO, GESTIÓN 2003

Competencias o campos de actuación del maestro	Contenido de las competencias docentes					Total
	Investigación	Trabajo en equipo	Diversidad	Planificación	Aspectos técnicos	
Desempeño en el aula y relación con los alumnos	17-19-20		27		4-12-18-21-22	9
Relación consigo mismo	25		6-7	24	23	5
Función dentro de la institución	28	34-35	1	31		5
Relación con la comunidad	38	33-36-39	37	2	24	6
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>25</b>

Con la prueba se utiliza el análisis factorial utilizando el método de Componentes Principales y el método Varimax con rotación. La tabla siguiente muestra la extracción de ocho factores que explican el 46% de la varianza, concentrándose un 22% en los tres primeros, que serán a partir de ahora en los que se centre el análisis. Ver información complementaria en el Anexo 2. (ver página siguiente)

El siguiente paso consistió en sumar las cargas factoriales de cada uno de los ítems agrupados por los contenidos de las competencias de los tres primeros Componentes. En el Anexo 3 se encuentra la tabla con los grupos de ítems y sus cargas factoriales que se consolida en la tabla.

Una vez identificadas las tres categorías analizadas por Componente, con sus respectivas cargas factoriales se conceptualizan para tener una expresión basada en las argumentaciones del Marco Teórico. El siguiente paso fue preparar los datos para el procesamiento de ANOVA para identificar variables estadísticamente significativas asociadas a cada Componente. En análisis multivariante (MLG) se procesaron las tres variables dependientes de los Componentes de los estudiantes con variables de agrupación de la población, y luego una a una las variables de categóricas de los cuestionarios, para determinar condiciones asociadas entre dos variables independientes respecto de la dependiente.

IDENTIFICACIÓN DE LOS 25 ÍTEMES DE LA PRUEBA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CON SUS CARGAS FACTORIALES AGRUPADAS POR COMPONENTES

Ítemes	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
I27	0,659							
I6	0,6							
I33	0,526							
I37	0,483							
I7	0,467	0,312						
I34	0,445							
I39	0,439							
I18	0,322							
I25		0,694						
I36		0,556						-0,383
I24		0,443						
I17			0,639					
I4			0,575					
I23			0,412			0,407		
I21				0,643				
I38	0,336			-0,545				
I20			0,372	0,515				
I19					-0,631			
I1					0,6			
I28						0,669		
I35	0,323			0,311	0,508			
I2						-0,426		
I31							0,634	
I22	0,386						0,559	
I12								0,781

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 22 iteraciones.

Categoría interpretativa	Componente 1		Componente 2		Componente 3	
	Aspecto	Carga factorial	Aspecto	Carga factorial	Aspecto	Carga factorial
Ámbito de actuación de la competencia	Comunidad	1,84	Sí mismo	1,84	Aula	2,01
Contenido de las competencias	Diversidad	2,209	Investigación	0,977	Técnicos	1,257
	Trabajo en equipo	1,789	Trabajo equipo	0,756	Investigación	1,099
Procesos mentales	Implícito	2,506	Crítica	1,248	Aplicación	1,571

## 6. RESULTADOS

Se identifican tres tipos de tendencia en el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes que concluyen la formación docente inicial, con diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Los estudiantes con **desarrollo de “competencias contextualizadoras”** le atribuyen una importancia trascendental a la diversidad cultural, la participación comunitaria y lingüística local como instrumento clave en su futuro desempeño profesional, propende a desarrollar relaciones de inclusión e interdependencia entre el contexto y la escuela, asignándole importancia a los conocimientos previos a fin de asegurar aprendizajes pertinentes, por lo mismo, concibe que el trabajo en equipo facilita las relaciones de cooperación tanto entre docentes, escuela y comunidad.

Los estudiantes con desarrollo de **“competencias hacia la innovación”** tienen una autovaloración y una autoafirmación de su futuro rol docente, que le permite relacionar los aspectos

curriculares con la formación de valores y el sentido social que tiene su función docente. Asumen una actitud de continuo aprendizaje, encontrando de manera incipiente en la investigación una herramienta útil para conocer mejor su práctica pedagógica y reflexionar sobre ella. Para ellos el trabajo en equipo facilita la búsqueda de soluciones compartidas a los problemas, comportan una postura crítica dispuesta a nuevos desafíos y cambios.

Los estudiantes con desarrollo de “**competencias técnico-instrumentales**” tienen como foco de atención principal el aula para desarrollar en ella procesos activos de enseñanza y aprendizaje cada vez mejores, aplicando estrategias e instrumentos didácticos actualizados, y, eventualmente, técnicas de investigación; se inclinan a demostrar un pensamiento aplicado y práctico en el entorno del currículo y del aula.

Los análisis de ANOVA univariante y multivariante permitieron identificar conjuntos de variables del estudiante y del docente formador, Las **variables semejantes** a los tres tipos de desarrollo de competencias se atribuyen a la ineficiente administración de apoyo a la gestión curricular en los INS, la repetición de asignaturas debido a la falta de formación previa procedente de la educación formal, especialmente en lenguaje y matemática, el aprendizaje logrado para la formulación de proyectos de aula, la atención a la diversidad lingüística con matices de mayor o menor énfasis en su atención y la expectativa de trabajar en escuelas de modalidad bilingüe, aunque con tendencia inclinada a preferir a las de habla castellana y finalmente la aspiración de continuar estudios universitarios. Las **variables diferenciadas** por cada tipo de desarrollo de competencias se resume en el cuadro siguiente:

	<b>Competencias contextualizadoras</b>	<b>Competencias hacia la innovación</b>	<b>Competencias técnicas</b>
<b>Estudiantes</b>	Foco en la comunidad. Origen rural, provincial. Satisfacción por la formación. Poca formación para actividades extracurriculares, comunitarias.	Foco en la postura personal y social del rol docente. Carencias formativas para la enseñanza. Docentes formadores con bajo desempeño.	Foco en el aula. Crítica a la poca pertinencia de los aprendizajes. Valoran proyecto curricular.
<b>Docentes</b>	Titulares a tiempo completo. Práctica de la evaluación.	Buenas prácticas en coordinación y organización curricular.	Importancia a la planificación y evaluación curricular.
<b>Directivos</b>	Capacidad de liderazgo y conducción. Preocupación por la formación continua en EIB.	Formulación de políticas pedagógicas para el INS.	Involucramiento en la planificación curricular.

Y, finalmente, el comportamiento de los **elementos innovadores** del proceso formativo del Programa de Reforma Educativo aplicado a la formación docente inicial destaca las siguientes variables asociadas estadísticamente que propician el desarrollo de los diferentes tipos de competencias desarrolladas por los estudiantes.

	Competencias contextualizadoras	Competencias hacia la innovación	Competencias técnicas
Investigación	Condiciones poco propicias, relativa valoración, docentes formadores con poca experiencia. Subordinación a los aspectos técnicos curriculares.		
		Relevan importancia	
		Estudiantes, mayor habilidad para resolver ítemes.	
Trabajo en equipo	Directivos en resolución de conflictos, planificación, formación continua. Poca formación en habilidades para la participación y toma de decisiones.		
	Relevan importancia. Mejorar relación estudiante-docente		
	Para estrategias de evaluación.	Para reflexionar sobre práctica pedagógica y <b>planificar</b> , con directivos.	Para <b>planificar</b> y definir métodos de evaluación.
Diversidad	Diferentes grados de desarrollo y funcionalidad lingüística. Faltan materiales y docentes para EIB. Preferencia de escuelas EIB, contradicciones.		
	Visión comunitaria de la escuela, proclama.	Asumida desde el currículo.	
Técnicos	Predominancia. Destacan los proyectos de aula. Demandan aprendizajes significativos y de L2.		
		Política pedagógica, <b>planificación</b> . Estudiantes como masa crítica.	<b>Planificación</b> , evaluación. Preocupación por áreas curriculares.

## 7. COMENTARIO

El desarrollo de competencias encontrado en los estudiantes guarda sentido con la etapa de transición que vive la formación inicial de docentes, en procura de apropiarse un discurso que introduce demasiados elementos de innovación para asimilarlos en una primera generación de docentes, esperándose que con el tiempo se vayan instalando en la conciencia y las nuevas prácticas de los formadores docentes y la cultura institucional de los INS.

La interculturalidad, considerada uno de los ejes de la Reforma Educativa tiene un fuerte realce en la nueva orientación de la formación docente, que fortalece la valoración de culturas y lenguas originarias, aunque no siempre consistente con las expectativas de los estudiantes, que oscilan entre reconocer su importancia para la educación pero que demandan mayor afianzamiento del castellano, toda vez que aspiran continuar estudios universitarios. Por otra parte el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de nuevas estrategias e instrumentos marca una ruta ineluctable hacia la innovación; se destacan los proyectos de aula y el trabajo en equipo como importantes avances que rompen el carácter del paradigma clásico.

La visión innovadora como tal se perfila incipiente en un grupo de avanzada de estudiantes docentes, que además de valorar la pertinencia de los aprendizajes, la integración de la escuela con la comunidad, concluyen su proceso formativo con una mayor conciencia crítica sobre las carencias formativas, vislumbra su función social y pedagógica y advierten que la investigación y la reflexión son herramientas de apoyo al mejoramiento continuo de su quehacer.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávalos, B. (2002). *Ministerio de Educación. Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago de Chile: Colorama.

- Barrera, S. (1985). *La educación campesina, testimonio de un conflicto cultural*. La Paz: Imprenta Sagitario, La Paz, Bolivia.
- Barrera, S. (1995). *Diseño, implementación e institucionalización del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación y Plan de entrenamiento de recursos humanos y asistencia técnica*. La Paz: MECD.
- Barrera, S. (2005). *Diseño de criterios e indicadores de evaluación institucional para los Institutos Normales Superiores. Una metodología para la acreditación institucional*. La Paz: MECD.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación, Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editores.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- Comisión Interinstitucional de la WCEFA (PNUD, UNESCO, Banco Mundial). (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Santiago de Chile: UNESCO/OREAL.

## Anexo 1

### Competencias generales docentes del proceso formativo inicial, INS gestión 200

En cuanto al desempeño en el aula y su relación con los alumnos:

Asume su responsabilidad y compromiso de educador en función de lograr que sus alumnos aprendan de manera significativa, situada, creativa e interesante, reconociendo y promoviendo la autonomía creciente de los mismos.
Identifica, comprende y valora los saberes, las necesidades y procesos de aprendizaje de los alumnos en sus respectivos contextos y, en consecuencia, adecua el currículo haciéndolo pertinente, oportuno y contextualizado.
Conoce, comprende y emplea creativamente, en sus estrategias de enseñanza, contenidos actualizados y pertinentes que proceden de las disciplinas académicas y de la reflexión sobre su práctica y sobre la realidad. Estos contenidos sustentan sus decisiones pedagógicas.
Aplica conocimientos y habilidades para desarrollar una pedagogía activa en el aula, basada en el diálogo y la comunicación, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, el reconocimiento a la diversidad y el trabajo cooperativo en equipo.
Investiga, reflexiona y evalúa su práctica profesional y las estrategias de enseñanza que utiliza, a fin de mejorarlas constantemente a través de la aplicación de métodos y técnicas de investigación pedagógica.
Realiza evaluaciones permanentes de los procesos y resultados de aprendizaje de los niños con ecuanimidad, con el fin de mejorarlos brindando la ayuda pedagógica adecuada a los niños cuando la necesitan.
Brinda atención a la diversidad, desde una perspectiva intercultural, a partir de la detección de las diferencias generadas por los distintos ritmos de aprendizaje y el reconocimiento y valoración del contexto social, cultural y lingüístico de los alumnos.
Desarrolla un proceso de enseñanza lingüísticamente adecuado, en modalidad monolingüe o bilingüe, tomando en cuenta la primera y segunda lengua de los alumnos, según el contexto en el cual trabaja.
Conoce y pone en práctica estrategias específicas de enseñanza para realizar una integración adecuada de niños con necesidades educativas especiales en el aula y en la escuela.
Genera actividades que promueven la igualdad de oportunidades entre sus alumnos.

En cuanto a la relación consigo mismo

Reconoce la necesidad de seguir formándose autónomamente como profesional y desarrolla una actitud permanente de aprendizaje.
Analiza investigaciones educativas, aprovecha sus resultados y participa en los procesos de construcción de las mismas, sistematizando las innovaciones para responder a las necesidades concretas que surgen en su ejercicio profesional.

Busca permanentemente la coherencia ética entre lo que postula y lo que hace, orientando su comportamiento para constituirse en un ejemplo motivador para los alumnos.
Respeto y muestra una actitud de tolerancia ante las diferencias de género, cultura, lengua, opción religiosa, preferencia sexual y cualquier otra diferencia que pueda existir entre sus alumnos, compañeros de trabajo y miembros de la comunidad.
Es capaz de dirigir y orientar procesos de negociación, resolución de conflictos y búsqueda de consensos.
Realiza actividades culturales y deportivas como un componente importante de su desarrollo integral.
Valora el papel social de la profesión docente en el desarrollo de la sociedad.

#### En cuanto a su función dentro de una institución educativa que pertenece al Sistema Educativo Nacional

Se compromete, junto con sus colegas, en la creación de un clima de cooperación dentro de su ámbito de trabajo para la construcción de un proyecto y una misión institucional común.
Trabaja cooperativamente con toda la comunidad educativa y promueve procesos participativos, para enriquecer sus formas de enseñanza y los aprendizajes que genera, dándoles mayor significancia social.
Posee condiciones, conocimientos y experiencias apropiadas para trabajar en forma participativa en una red de ayuda de docentes de la misma unidad y núcleo educativos o de otras instituciones.
Analiza, interpreta y utiliza críticamente los marcos normativos y la información respecto a la situación general del Sistema Educativo Nacional para contribuir a su desarrollo y mejor funcionamiento a partir de su ámbito de desempeño.

#### En cuanto a su relación con la comunidad

Comprende, respeta y recupera, en su práctica cotidiana la diversidad cultural local y del país y desarrolla una educación intercultural y lingüísticamente adecuada a las mismas.
Desarrolla y valora el aprendizaje de la lengua originaria para mejorar sus posibilidades de desempeño profesional y de relacionamiento social en contextos bilingües, al reconocer las expectativas y necesidades de las comunidades originarias.
Toma en cuenta diversos problemas de la comunidad para desarrollar procesos de aprendizaje en el ámbito de trabajo que contribuyan a su solución.
Acepta y valora la función educativa inherente a toda comunidad en el proceso de desarrollo de los niños, reconociendo y aprovechando en el proceso pedagógico los saberes, conocimientos y valores comunitarios.
Reconoce el derecho de la comunidad y de los órganos de participación popular a intervenir en la gestión pedagógica e institucional de la escuela y desarrolla estrategias para promover la participación social necesaria para que se asuma dicho derecho.

### Anexo2

#### Componentes principales y varianza explicada, correspondiente a los 25 ítems de la prueba de evaluación de competencias generales de formación docente inicial, INS, 2003

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,14	12,562	12,562	3,14	12,562	12,562	2,601	10,405	10,405
2	1,587	6,347	18,909	1,587	6,347	18,909	1,491	5,964	16,37
3	1,311	5,243	24,152	1,311	5,243	24,152	1,48	5,919	22,289
4	1,232	4,927	29,079	1,232	4,927	29,079	1,257	5,029	27,317
5	1,166	4,666	33,745	1,166	4,666	33,745	1,248	4,993	32,311
6	1,08	4,319	38,064	1,08	4,319	38,064	1,224	4,896	37,206
7	1,045	4,179	42,243	1,045	4,179	42,243	1,155	4,621	41,827
8	1,022	4,088	46,33	1,022	4,088	46,33	1,126	4,503	46,33

### Anexo 3

**Cargas factoriales por Componente, en relación a los ítems sobre la función de las competencias**

Función o campo de actuación de las competencias	Ítems	Componente (en puntuaciones factoriales)		
		1	2	3
Desempeño en el aula y relación con los alumnos	I27	0,659	0,107	0,155
	I18	0,322	0,191	0,27
	I4	0,014	0,036	0,575
	I17	0,124	0,077	0,639
	I20	0,141	0,111	0,372
			1,26	0,3
En relación consigo mismo	I6	0,6	0,1	0,174
	I7	0,467	0,312	0,015
	I23	0,064	0,291	0,412
	I24	0,212	0,443	0,205
	I25	0,033	0,694	0,048
			1,376	<b>1,84</b>
En relación a su función dentro de la institución educativa	I31	0,079	0,103	0,254
	I34	0,445	0,128	0,04
	I35	0,323	0,031	0,104
		<b>0,847</b>	0,262	0,398
En relación con la comunidad	I33	0,526	0,014	0,238
	I37	0,483	0,127	0,006
	I38	0,336	0,095	0,04
	I39	0,439	0,027	0,135
	I36	0,056	0,556	0,162
			<b>1,84</b>	<b>0,819</b>

**Cargas factoriales por Componente, en relación a los ítems sobre el contenido de las competencias**

Contenido de las competencias	Ítems	Componentes (en puntuaciones factoriales)			
		1	2	3	
Investigación y práctica reflexiva	I38	0,336	0,095	0,04	
	I25	0,033	0,694	0,048	
	I17	0,124	0,077	0,639	
	I20	0,141	0,111	0,372	
			0,634	<b>0,977</b>	<b>1,099</b>
			0,526	0,014	0,238
Trabajo equipo	I34	0,445	0,128	0,04	
	I35	0,323	0,031	0,104	
	I36	0,056	0,556	0,162	
	I39	0,439	0,027	0,135	
			<b>1,789</b>	<b>0,756</b>	0,679
			0,6	0,1	0,174
Diversidad	I7	0,467	0,312	0,015	
	I27	0,659	0,107	0,155	
	I37	0,483	0,127	0,006	
			<b>2,209</b>	0,646	0,35
Planificación del cambio	I24	0,212	0,443	0,205	
	I31	0,079	0,103	0,254	
		0,291	0,546	0,459	
Técnicos	I18	0,322	0,191	0,27	
	I4	0,014	0,036	0,575	
	I23	0,064	0,291	0,412	
		0,4	0,518	<b>1,257</b>	

**Cargas factoriales por Componente, en relación a los niveles de pensamiento para resolver los ítems sobre competencias**

Nivel de pensamiento	Item	Componentes (en puntuaciones factoriales)		
		1	2	3
Explícito	I27	0,659	0,107	0,155
	I6	0,6	0,1	0,174
	I33	0,526	0,014	0,238
			<b>1,785</b>	0,221
Implícito	I18	0,322	0,191	0,27
	I7	0,467	0,312	0,015
	I34	0,445	0,128	0,04
	I37	0,483	0,127	0,006
	I38	0,336	0,095	0,04
	I39	0,439	0,027	0,135
	I4	0,014	0,036	0,575
		<b>2,506</b>	0,916	1,081
Aplicación	I31	0,079	0,103	0,254
	I35	0,323	0,031	0,104
	I36	0,056	0,556	0,162
	I17	0,124	0,077	0,639
	I23	0,064	0,291	0,412
		0,488	1,058	<b>1,571</b>
Crítico	I24	0,212	0,443	0,205
	I25	0,033	0,694	0,048
	I20	0,141	0,111	0,372
			0,386	<b>1,248</b>



## **A QUALIDADE DOS PROFESSORES COMO FATOR DE EFICÁCIA ESCOLAR**

*Jean Jacques Paul y María Ligia Barbosa*

Muito se tem escrito sobre as políticas educacionais na América Latina e a busca permanente por maior equidade através do sistema educativo. O mesmo se pode dizer sobre o papel crucial desempenhado pelos professores nessas políticas. Esse texto visa explorar uma faceta do funcionamento do sistema escolar que permite associar a implementação de políticas públicas, no caso, a distribuição dos professores pelas escolas e salas de aula, e a avaliação dos impactos dessa distribuição do ponto de vista da busca por maior igualdade de oportunidades. Para discutir essa questão, usaremos os dados de pesquisa realizada no Brasil, na Argentina, no Chile e no México, com financiamento das Fundações Ford e Tinker e também do CNPq, que nos oferece os dados de 96 escolas e professores, assim como de 2048 alunos de 4ª série, e que estudavam em escolas situadas em bairros pobres de Belo Horizonte, Buenos Aires, Santiago e Leon – Guanahato.

O texto será organizado da seguinte forma: inicialmente, comentamos alguns dos elementos das políticas educacionais latino-americanas e o lugar dado por elas aos professores, salientando as relações estabelecidas entre eficiência, justiça e equidade pelas políticas públicas modernas. Em seguida, discutimos os avanços da pesquisa econômica e sociológica sobre os docentes de forma a evidenciar quais seriam as características dos professores que pudessem ter impactos sobre o desempenho de estudantes provenientes de grupos sociais distintos. Finalmente, analisaremos os dados mencionados para verificar em que medida a distribuição dos professores pelas turmas da nossa amostra fornece indicadores que permitam avaliar, sob um ângulo bastante específico, o grau de equidade ou iniquidade das políticas para os nossos sistemas de ensino.

### **1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EFICIÊNCIA E EQUIDADE**

Desde os anos 1980, as políticas educacionais desenvolvidas na América Latina têm se pautado pela busca de um equilíbrio entre as necessidades de eficiência econômica e os requisitos da equidade, que se viram fortalecidos com os processos de democratização política em vários países do continente. Em sociedades desiguais, as políticas sociais tentam alterar a distribuição de recursos e serviços de forma a reduzir as desigualdades persistentes. Dessa perspectiva, a eficiência e a equidade constituem-se nos dois parâmetros a partir dos quais podem ser avaliadas as políticas públicas.

No caso das políticas educacionais, Castro e Carnoy (1997) tratam esses dois parâmetros como pólos típico-ideais que parecem estar presentes nas reformas conduzidas na América Latina nos anos 1990, que ora enfatizam a eficiência, ora a equidade. Mais próximas do primeiro pólo encontravam-se aquelas reformas que visassem “organizar de modo novo e mais produtivo o aproveitamento escolar e as qualificações profissionais, tendo em vista, sobretudo, produzir capital humano de melhor qualidade a fim de tornar os países da América Latina e do Caribe mais competitivos na economia mundial” (Castro e Carnoy, 1997:17). Aquelas com vocação relativamente mais acentuada para promoção da igualdade de oportunidades poderiam ser classificadas num segundo pólo.

Na verdade, não se trata de separar essas duas dimensões, mas de distinguir efeitos específicos, práticos, que possam derivar dos princípios orientadores das políticas. Em termos desses últimos, eficiência e promoção de equidade estão presentes em todos os discursos, fazem parte do processo de legitimação de todas as políticas públicas modernas (Sen, 1992). Compreender adequadamente o sentido e os resultados objetivos de políticas públicas para a educação demandaria, desse ponto de vista, uma análise que permitisse verificar o impacto de cada um dos elementos ou itens dessas políticas sobre as oportunidades educacionais desfrutadas por crianças e jovens provenientes de diferentes grupos sociais (Reimers, 2001). Note-se bem que não se trata aqui de uma análise da coerência interna ou da consistência econômica ou mesmo da racionalidade administrativa dessas políticas, certamente muito necessária. Mas busca-se ir um pouco além para incorporar o princípio da equidade de um ponto de vista prático, verificando se, efetivamente se concretiza o discurso legitimador no funcionamento de cada uma das propostas ou mandatos que compõem uma política determinada.

Como a educação tem uma posição estratégica entre os recursos sociais, sendo tanto a porta de entrada para a participação na vida social como um capital decisivo nas disputas do mercado de trabalho, esse tipo de análise das políticas educacionais é crucial. Mais ainda quando se considera o tempo extremamente longo de amadurecimento dos efeitos dessas políticas e a diversidade de fatores sociais, econômicos e políticos que têm algum peso importante na configuração de seu resultado final.

Num texto em que analisa políticas que visam tornar as oportunidades educacionais mais equitativas, Fernando Reimers (2000:5) define as questões que orientariam a pesquisa sobre o tema: “É possível haver igualdade de oportunidades educacionais em sociedades altamente desiguais? Seria possível tornar os sistemas educativos mais igualitários, ao menos para reduzir a inércia que os leva a reproduzir as desigualdades iniciais?” Em termos práticos, além de medir e qualificar a extensão da desigualdade educacional, Reimers procura estabelecer quais seriam os fatores associados a diferentes níveis de desempenho entre crianças de diferentes grupos sociais e quais os programas ou políticas (e seus impactos) feitas para incrementar o acesso à educação e ao aprendizado efetivo.

O foco sobre a necessidade de políticas compensatórias que igualem os recursos disponibilizados para todas as escolas e reduzam ou eliminem a distância entre os níveis de aprendizado dos distintos grupos sociais deixa de lado algumas das questões substantivas que podem ser muito relevantes. É o caso da qualidade diferencial da educação que recebem esses grupos sociais. É óbvio que a dimensão econômica da educação é essencial e o aumento e melhoria da distribuição dos recursos financeiros também o são. Sabe-se há muito que realmente o dinheiro faz diferença, mesmo – talvez principalmente – na educação. Mas os recursos financeiros não são suficientes para garantir que o maior número possível de alunos permaneça na escola por um número razoável de anos. É necessário ter educação de qualidade visível.

E essa questão aparece, embrionariamente, é verdade, em várias políticas latino-americanas. Um dos eixos das políticas educacionais dos anos 90 foi a busca de uma combinação razoável entre equidade e qualidade. Outro eixo teria sido o investimento no aperfeiçoamento dos professores (Gajardo, 2000). Essas políticas continham também importantes eixos relativos à gestão dos sistemas escolares, descentralização e autonomia, além da racionalização do uso dos recursos financeiros. Outro tema relevante foi o desenvolvimento de mecanismos de aferição e avaliação da qualidade escolar. Políticas ou programas que interferiam diretamente com o trabalho docente não faltaram e as linhas priorizadas teriam sido o oferecimento de estabilidade trabalhista, incentivos (remuneração por desempenho, prêmios a excelência), capacitação e aperfeiçoamento (Gajardo, 2000:38).

Nos anos 2000, reforçando uma tendência que já vinha se desenhando no final da década de 90, com os diversos programas de incentivo ao trabalho docente, desenvolvidos no Brasil, Colômbia, Chile, México, Uruguai e Argentina, atribuiu-se aos professores maior proeminência como fator de melhoria da qualidade da educação, tanto do ponto de vista da elaboração das políticas públicas quanto do desenvolvimento de pesquisas. Do ponto de vista das políticas, o relatório Delors (2000) pode ser tratado como uma evidência disto. Por outro lado, pesquisas de economistas, psicólogos e outros profissionais da educação demonstram sistematicamente os efeitos positivos dos bons professores<sup>1</sup>. No Brasil<sup>2</sup>, tanto quanto na América Espanhola<sup>3</sup>, os efeitos do trabalho docente passaram a ser objeto de intensos debates nos últimos anos, sendo apontados os avanços obtidos e também os impasses com que se defrontam as políticas para a educação.

Um fato notável nos estudos sobre professores seria a ausência de relação clara entre a qualidade desses professores, medida a partir do desempenho de seus alunos, e suas características sociais objetivas. Utilizando a nossa mostra de professores, podemos verificar essa ausência, de resto também demonstrada em estudo realizado por Eric Hanushek e colaboradores (2005), com dados significativamente mais abrangentes que os nossos.

TABELA 1. CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES (MÉDIA E DESVIO PADRÃO)

País	Experiência como Professor (anos)	Horas de treinamento ao ano	Ausências (em dias)	Nível escolaridade do professor <sup>4</sup>	Horas/dia para preparar aulas
Argentina	13,12 (6,046)	26,21 (46,283)	7,17 (9,52)	3,00 ( ,933)	0,25 ( ,442)
Brasil	18,33 (6,452)	13,02 (19,744)	4,64 (7,25)	3,29 (1,429)	0,58 ( ,504)
Chile	20,37 (12,679)	59,48 (109,415)	4,25 (12,13)	4,75 (1,152)	0,67 ( ,482)
México	17,83 (5,435)	58,92 (44,603)	11,00(19,80)	3,75 ( ,944)	0,04 ( ,204)

Olhando esses dados, poderíamos ter a impressão, acompanhando o senso comum, de que os estudantes chilenos tenderiam a ter um desempenho melhor que aquele verificado nos outros países. Os professores chilenos são mais experientes, têm mais horas de treinamento, menos ausências, nível mais elevado de escolaridade média, e mais tempo diário dedicado à preparação de suas aulas. No entanto, a tabela 2 mostra que o desempenho médio dos alunos nos quatro países não corresponde a esta expectativa.

TABELA 2. DESEMPENHO MÉDIO EM LINGUAGEM E MATEMÁTICA, SEGUNDO O PAÍS

País	Médias em Linguagem (Desvio Padrão)	Médias em Matemática (Desvio Padrão)
Argentina	17,66 (3,973)	22,12 (4,258)
Brasil	18,07 (3,387)	24,37 (5,213)
Chile	16,68 (4,702)	21,77 (3,746)
México	15,46 (1,724)	21,57 (2,180)

Usando esses mesmos dados sob uma nova ótica, tentaremos replicar o teste de dois dos fatores docentes que se mostraram eficazes quando analisados por Hanushek: a rotatividade dos professores e a sua experiência docente, segundo a sua distribuição por grupos mais ou menos pobres

<sup>1</sup> Eric Hanushek, 2006; Reynolds, Creemers, Nesselrodt, Schaffer, Stringfield, Teddlie, 1994; Patrick Rayou et Agnès van Zanten, 2004; Mingat, A., Duru-Bellat, M., 1993; Paul, J. J., 2007; Vaillant, D., 2004; 2005.

<sup>2</sup> Simon Schwartzman, 2003.

<sup>3</sup> Javier Murillo, 2005.

<sup>4</sup> O nível de escolaridade dos professores foi medido de acordo com a seguinte escala: (1) Ensino Fundamental completo; (2) Ensino médio incompleto; (3) Ensino Médio completo; (4) Ensino Superior Incompleto; (5) Ensino Superior completo; (6) Pós-Graduação.

de alunos. Isto é, tentaremos verificar em que medida os alunos provenientes de grupos sociais menos favorecidos tendem a ser aquinhoados com professores que ficam mais tempo na mesma escola e que são mais experientes, duas características que favorecem o desempenho dos estudantes.

## 2. A EXPERIÊNCIA E A ROTATIVIDADE DOS PROFESSORES

No estudo de Hanushek e colaboradores destaca-se uma dimensão política importante: os alunos mais pobres, como se sabe, têm um desempenho inferior àquele de seus colegas mais afluentes. Mas, esse “mas” é muito importante na medida em que ressalta o efeito da escola, esses mesmos alunos mais pobres são submetidos a uma rotatividade maior dos professores e, mais frequentemente que seus colegas afluentes, têm professores menos experientes<sup>5</sup>. Para uma política pública, a sugestão seria criar mecanismos que incentivassem a permanência dos professores mais experientes junto aos alunos provenientes de grupos sociais desfavorecidos e que permitissem a atenuação da falta de experiência dos professores mais jovens ou mais recentemente contratados.

Não é possível comparar os nossos dados com a amostra, de 2 milhões de estudantes, do estudo que nos inspira. Mas podemos, a partir deles, evidenciar algumas relações entre a experiência e a rotatividade dos professores, por um lado, e o desempenho e a posição social dos seus alunos, por outro.

A primeira relação é quase uma obviedade: professores mais experientes têm alunos com melhor desempenho. Como indicador da experiência do professor, utilizamos a resposta dada pelo próprio professor sobre o número de anos de trabalho docente, que foi transformada numa variável dicotômica. Nessa, o valor “zero” corresponde aos professores que teriam até 12 anos de experiência e o valor “um” corresponde àqueles que teriam mais de 12 anos como docentes. A correlação entre experiência do professor e o desempenho dos seus alunos é mostrada na tabela 3, abaixo.

TABELA 3. EXPERIÊNCIA DOCENTE E DESEMPENHO EM MATEMÁTICA

		Experiência como docente	Média em matemática na sala
Experiência como docente	Pearson Correlation	1	,157
	Sig. (2-tailed)	,	,127
	N	96	96
Média em matemática na sala	Pearson Correlation	,157	1
	Sig. (2-tailed)	,127	,
	N	96	96

Apesar dos níveis de significância, resultantes, provavelmente, do reduzido tamanho da amostra, fica evidente a relação entre maior experiência docente e melhor resultado dos alunos. Por outro lado, professores que têm menor rotatividade, isto é, que permanecem mais tempo na mesma escola, também têm alunos que obtêm melhores resultados nos testes aplicados. Novamente, a partir da resposta dos professores, construímos uma segunda variável dicotômica, onde o valor “zero” corresponde a menos de 3 anos de permanência na escola e o valor “um” indica mais de 3 anos na escola. A correlação é apresentada na tabela 4:

<sup>5</sup> Hanushek *et al.*, 2005:29-30; Paul, 2007: 79-80.

TABELA 4. EXPERIÊNCIA NA MESMA ESCOLA E DESEMPENHO DOS ALUNOS

		Média em Matemática na sala	Experiência na mesma escola
Média em Matemática na sala	Pearson Correlation	1	,118
	Sig. (2-tailed)	,	,251
	N	96	96
Experiência na mesma escola	Pearson Correlation	,118	1
	Sig. (2-tailed)	,251	,
	N	96	96

Tornando mais concretos esses dados, informamos na tabela 5, as diferenças de médias segundo a experiência dos professores:

TABELA 5. MÉDIAS EM MATEMÁTICA SEGUNDO A EXPERIÊNCIA E O TEMPO NA ESCOLA

Médias em Matemática	Professores segundo a experiência docente	Professores segundo o tempo na escola
Menor experiência/tempo	21,48	21,83
Maior experiência/tempo	22,88	22,83
Total	22,46	22,46

Essas médias, obtidas nas provas de matemática pelo conjunto dos alunos em cada uma das 96 salas de aula pesquisadas, mostram que haveria uma tendência, significativa do ponto de vista estatístico, a que os professores mais experientes ou aqueles que ficam mais tempo na mesma escola tendem a ficar com os melhores alunos. Essa associação estatística tende a ser corroborada por alguns estudos, que mostram a capacidade, crescente ao longo de suas carreiras, que professores têm de escolher onde e com quem trabalhar<sup>6</sup>.

Não se pode ignorar, no entanto, que essa comparação deixou de lado as variáveis relativas à posição social dos alunos, considerando apenas o fator professor, um fator escolar. Como sabemos, há fortes associações entre a origem social e o desempenho escolar. Ou seja, de que os melhores alunos em cada escola sejam aqueles com níveis mais elevados de capital cultural ou econômico. E também podemos verificar isso em nossa amostra:

TABELA 6. MÉDIAS EM MATEMÁTICA SEGUNDO O STATUS SÓCIO-ECONÔMICO DA SALA

SES Médio por sala <sup>7</sup>	Média em Matemática	N	Desvio Padrão
Mais Baixo	21,28	49	3,321
Mais Alto	23,68	47	4,491
Total	22,46	96	4,097

<sup>6</sup> Murillo, 2005; Schwartzman, 2003; Schwartzman e Oliveira, 2002; Rayou e Van Zanten, 2006.

<sup>7</sup> SES, ou Status sócio-econômico da família dos estudantes, nesse caso, foi considerado segundo a média dessa variável em cada sala de aula. Nossa pesquisa definiu o status sócio-econômico segundo os padrões clássicos, destacando aqueles fatores considerados, na sociologia latino-americana como os elementos distintivos mais significativos nesses países. Assim, SES = ZQHOUSE+ZHTITLE+ZBEDCAP+ ZINCFood+ ZMAJOB+ZPAJOB + ZPAJTIME+ZMAJTIME + ZPARSKL. Trata-se de um indicador somatório que inclui informações (o escore padronizado de cada um dos itens) sobre o tipo de residência, padrões de utilização, proporção do gasto com alimentos na renda familiar, emprego e permanência no emprego dos pais, escolaridade dos pais. As estatísticas descritivas dessa variável para a amostra latino-americana são apresentadas no quadro abaixo:

	SES	Valid N (list wise)
N	1938	1938
Minimum	-8,92	
Maximum	14,86	
Mean	,0089	
Std. Deviation	2,90461	

Verifica-se, como era esperado, que grupos de alunos com melhores posições sociais obtêm melhores notas em matemática, são melhores como estudantes. Essa relação é significativa (0,004), apesar do fato que o SES explica um percentual reduzido da variância das médias em matemática ( $\eta^2 = 0,086$ ). Uma perspectiva tradicional consideraria suficiente esta explicação. Mas, para a questão proposta neste trabalho seria importante testar em que medida se pode estabelecer algum tipo de relação entre o professor que escolhe, ou que é indicado para, cada turma e a posição social dos alunos dessa turma. A correlação entre anos de experiência como docente e posição social média dos alunos existe sem apresentar, no entanto, significância estatística. O mesmo não acontece com o tempo de permanência na mesma escola, que está significativamente correlacionado com a medida de posição social dos alunos.

TABELA 7. CORRELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA NA MESMA ESCOLA E SES

		SES	Experiência na mesma escola
SES	Pearson Correlation	1	,211
	Sig. (2-tailed)	,	,039
	N	96	96
Experiência na mesma escola	Pearson Correlation	,211	1
	Sig. (2-tailed)	,039	,
	N	96	96

O que nos diz essa correlação? De forma bem direta, ela indica que os professores mais experimentados recebem, ou escolhem, os melhores alunos ou aqueles de melhor posição social. Dito de outra forma: os alunos menos favorecidos socialmente são aqueles que são ensinados por professores menos experientes e com maior nível de rotatividade, como mostramos na Tabela 8.

TABELA 8. MÉDIA DO STATUS SÓCIO-ECONÔMICO DA SALA SEGUNDO A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR NA ESCOLA

Experiência na mesma escola	Mean	N	Std. Deviation
Até 3 anos experiência	-,5038	36	1,89440
Mais que 3 anos de experiência	,2985	60	1,77388
Total	-,0024	96	1,85172

Fica claro que os professores novatos na escola estão nas turmas de alunos mais carentes. Esses professores são menos numerosos, representando pouco mais que um terço da amostra. E o nível sócio-econômico dos seus alunos é não só negativo, como mais distante da média, indicando que eles seriam efetivamente provenientes das famílias mais desfavorecidas. Fazendo uma leitura desses dados pelo ângulo da igualdade de oportunidades educacionais oferecidas nas escolas latino-americanas, apresentamos abaixo os resultados da regressão logística que permite calcular a probabilidade de que um estudante mais pobre tenha um professor mais experiente.

TABELA 9. MODELO DA OPORTUNIDADE PARA ALUNOS POBRES TEREM PROFESSORES MAIS EXPERIENTES.

-2 Log Likelihood	2648,927						
Goodness of Fit	2049,000						
Cox & Snell - R <sup>2</sup>	,024						
Nagelkerke - R <sup>2</sup>	,024						
Model	Chi-Square	df	Significance				
	49,197	1	,0000				
	Variables in the Equation						
Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
SESDIC(1)	-,6484	,0932	48,3523	1	,0000	-,1311	,5229
Constant	,8823	,0695	161,3137	1	,0000		

Usando uma variável dicotomizada (SESCIC), que separa os alunos com um status sócio-econômico mais baixo (SESDIC =1) daqueles em melhor situação (SESDIC =0), podemos constatar aquilo que podemos chamar efeito da pobreza na redução de um tipo específico de oportunidade educacional, que seria o acesso aos melhores professores. Alunos mais pobres têm 47,71% menos chances<sup>8</sup> de ter um professor experiente que os alunos de melhor situação social.

Para distinguir entre os diferentes níveis de pobreza e os tipos de oportunidades educacionais oferecidos aos alunos em cada um deles, estabelecemos quatro categorias de status sócio-econômico, definindo o grupo de status mais elevado (4) como a base de comparação. Ou seja, nesta equação, aparecem as oportunidades dos alunos em cada uma das três categorias em relação aos alunos de maior status.

TABELA 10. MODELO DA OPORTUNIDADE PARA ALUNOS (SEGUNDO SES) TEREM PROFESSORES MAIS EXPERIENTES

-2 Log Likelihood	2516,587					
Goodness of Fit	1938,000					
Cox & Snell - R <sup>2</sup>	,017					
Nagelkerke - R <sup>2</sup>	,017					
	Chi-Square	df	Significance			
Model	33,167	3	,0000			
	Variables in the Equation					
Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig	Exp(B)
SES4CAT			32,9914	3	,0000	,1029
SES4CAT(1) (+Pobres)	-,7085	,1347	27,6571	1	,0000	,4924
SES4CAT(2) (Pobres)	-,3658	,1363	7,2014	1	,0073	,6936
SES4CAT(3) (-Pobres)	-,1219	,1387	,7726	1	,3794	,8852
Constant	,8493	,0992	73,2504	1	,0000	

Esses resultados evidenciam que estar no grupo de estudantes mais pobres reduz em 50,76% as chances de ser aluno de um professor mais experiente, comparando-se com estudantes do grupo 4, de melhor posição social. Já os alunos do segundo grupo, pobres, teriam menos de 30,64% de chances de terem bons professores que seus colegas do grupo 4. Essas diferenças são significativas, o que não ocorre na comparação entre os grupos 3 (relativamente menos pobres) e 4 (os mais afluentes da amostra).

Esses resultados permitem demonstrar, com maior clareza, a existência do que poderíamos chamar de “*perversidade do efeito-docente*”: se é inegável que os professores constituem-se no fator decisivo do sucesso das trajetórias escolares, esses dados chamam a atenção para a necessidade de se investigar mais profundamente os efeitos específicos que os profissionais docentes têm sobre as tentativas de utilização dos sistemas escolares como instrumentos de democratização. Não foi preciso recorrer aos sofisticados esquemas teóricos desenvolvidos por Bourdieu, no seu clássico *Les Héritiers*, que exigiriam esforços de pesquisa e teorização muito mais amplos, para constatar que os professores latino-americanos que fazem parte da nossa amostra são fatores de redução das igualdades de oportunidades. Torna-se mais contundente este fato quando se sabe que escolas de boa qualidade (definindo-se qualidade como um conjunto de características institucionais/ organizacionais que contribuem para a eficácia da escola como instituição de *ensino*), nessa mesma amostra, reduzem a diferença de desempenho entre os grupos de alunos que são filhos de mães mais educadas e menos

<sup>8</sup> Como se sabe, o efeito de uma variável, no caso da regressão logística, é calculado como sendo =  $Exp(B) - 1$ .

educadas, de famílias mais pobres e menos pobres, e entre brancos e negros (Barbosa, 2005). Isso significaria que, por um lado, a instituição escolar consegue funcionar como um fator de aumento das igualdades de oportunidades quando reduz as diferenças de desempenho entre os grupos sociais distintos, a distribuição dos professores teria um efeito que caminha na contramão desse movimento, quando se evidencia que os melhores professores, aqueles mais experientes, estão alocados justamente nas turmas com alunos de status sócio-econômico mais elevado. Caberia investigar em que medida essa alocação ou distribuição dos professores, bastante perversa do ponto de vista da busca de igualdade de oportunidades, seria um resultado de critérios burocráticos de premiação do desempenho, das políticas públicas para a carreira docente, ou do conjunto das estratégias de progresso profissional traçadas por cada professor. Em todo caso, a responsabilidade tende a pender para os gestores de políticas públicas, aos quais caberia estabelecer mecanismos de progresso na carreira docente que não conduzissem à desistência da sala de aula (Murillo, 2005) por professores que buscam maior ganho, ou à “fuga” dos professores mais experientes das salas que mais precisam deles. Considerando que professores tendem a agir como indivíduos racionais, caberia às políticas públicas estabelecer incentivos que levassem os melhores professores, no nosso caso, os mais experientes, a se dedicarem aos alunos mais difíceis.

### 3. EFEITOS DO PAÍS

Como estabelecemos algumas comparações entre os países da amostra no início do texto, retomamos agora na tentativa de verificar em que medida esses países se distinguem quanto à relação entre experiência dos professores e nível de pobreza dos alunos.

TABELA 11. MODELO DA OPORTUNIDADE DE TER PROFESSOR EXPERIENTE, SEGUNDO PAÍS

-2 Log Likelihood	2554,705
Goodness of Fit	2045,456
Cox & Snell - R <sup>2</sup>	,068
Nagelkerke - R <sup>2</sup>	,068
Chi-Square df Significance	
Model	143,419 4 ,0000
Variables in the Equation	
Variable	B S.E. Wald df Sig R Exp(B)
SESDIC(1)	-,5405 ,0996 29,4186 1 ,0000 -,1008 ,5825
Argentina	-,8532 ,1343 40,3515 1 ,0000 -,1192 ,4260
Chile	-,3863 ,1393 7,6875 1 ,0056 -,0459 ,6796
México	-1,1831 ,1332 78,8672 1 ,0000 -,1688 ,3063
Constant	1,4204 ,1126 159,2382 1 ,0000

Tomando o Brasil como base de comparação, verifica-se que na Argentina e no México há significativas reduções nas probabilidades de se encontrar professores mais experientes, diferença que é menor quando se compara Brasil e Chile. Evidentemente, as amostras não podem ser tomadas como representativas de cada um desses países e, portanto, a comparação tem validade muito limitada. Ainda assim, deve-se destacar que a dificuldade encontrada por estudantes mais pobres para conseguir ensino de qualidade, ou professores mais experientes, não se altera significativamente quando introduzimos as variáveis dos países: a probabilidade de que um desses alunos seja alocado numa sala de aula que tem um professor experiente é 41,75% menor que aquela oferecida aos alunos mais afluentes. Nossos dados permitiriam concluir que nesses quatro países os mecanismos de alocação de professores nas escolas públicas tendem a reforçar a desigualdade de oportunidades educacionais.



Para políticas públicas que se pretendam eficientes e equânimes este resultado é um desastre! Nega-se a igualdade de oportunidades educacionais, especificadas aqui como o acesso a bons professores, justamente aos alunos que dela mais dependem para sua inserção adequada na sociedade. As evidências de pesquisa demonstram que professores mais experientes são mais capazes de ensinar os alunos mais “difíceis” e mais carentes. Numa combinação perversa, que merece maiores investigações, as políticas de distribuição de professores e os esforços de alocação de cada um deles nas melhores escolas acabam levando ao pior efeito possível. Os alunos que mais necessitam professores experientes e estáveis são os que recebem os professores menos experientes e com maior rotatividade. Em países que são tão desiguais, os sistemas escolares parecem estar contribuindo para aprofundar essas desigualdades sociais. Ironicamente, essa contribuição está associada ao grupo de agentes sociais cujo discurso tem os tons mais críticos em relação ao funcionamento das escolas e às políticas educacionais, os professores.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, ML. (2005) A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. En: Barbosa, Beltrão, Ferrão e Soares: *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation.
- Castro, C e Carnoy, M. (1997). *Como anda a reforma da Educação na América Latina?* Rio de Janeiro: FGV.
- Delors, J. (2000). Os professores em busca de novas perspectivas”. En: *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo: Cortez Editora, UNESCO, MEC.
- Hanushek, E. (2006). The Effects of Education Quality on Mortality Decline and Income Growth. Paper presented at the IREDU *International Conference on Economics of Education*, Dijon, June 20-23.
- Hanushek, E.A. y Kain, J. F. *et al.* (2005) The market for teacher quality. *NBER Working Paper Series*, February, 11154.
- Mingat, A., Duru-Bellat, M. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris: PUF.
- Murillo, J. (2005). Uma panorâmica da carreira docente na América Latina: sistemas de reconhecimento e promoção do desempenho profissional. *Revista PRELACIM*.
- Paul, JJ. (2007). *Économie de l'éducation*, Paris: Armand Colin.
- Rayou, P. y Van Zanten, A. (2004): *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?*. Paris : Bayard.
- Reimers, F (ed)(2001). *Unequal Schools, Unequal Chances: The challenges to Equal Opportunity in the Americas*. Cambridge: Harvard University.
- Reynolds, C., Nesselrodt, S. y Stringfield, T. (eds.) (1994). *Advances on school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon Press.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. New York: Russel Sage.
- Schwartzman, S. y Oliveira, JB (2002). *A Escola vista pro dentro*, Belo Horizonte: Alfa-Educativa Editora.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (1994). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago: PREAL. <http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>

## LA IMAGEN SOBRE LAS ESCUELAS QUE POSEEN LOS DOCENTES VENEZOLANOS

*Jesús Humberto Díaz Requena*

El interés de esta investigación es indagar acerca de los factores que explican el fracaso o el éxito de nuestras escuelas, centraremos nuestra búsqueda en las concepciones que sobre la escuela poseen los docentes. No es nuestra intención recargar las culpas en los docentes sino explicar que su visión acerca de su oficio y de su espacio de trabajo es un factor de enorme importancia a la hora de explicar el funcionamiento de las escuelas.

A pesar de todos nuestros esfuerzos, el fracaso de nuestra educación aún sigue siendo una percepción compartida al interior de nuestras sociedades. Pareciera existir algún conjunto de factores que impide convertir nuestras acciones en logros efectivos y de esa manera, resuelvan los obstáculos que tenemos por delante. Sostenemos que las causas del fracaso de nuestros sistemas educativos pudieran encontrarse en el funcionamiento ineficiente de sus instituciones, es decir, las escuelas y las instancias encargadas de la gestión del mismo. Esta ineficiencia no se explica como tradicionalmente se hace, por una mala administración o deficiente utilización de los recursos, o una inadecuada planificación o por problemas de motivación o falta de compromiso de quienes participan activamente en el proceso. Esta deficiencia la vamos a entender a la manera como la analizan teóricos que promueven concepciones institucionalistas del acontecer social.

La visión del cambio institucional que se maneja a partir de estas teorías se sostiene a partir de las siguientes premisas: i) el entorno humano es un escenario dinámico y no ergódico que cambia continuamente y genera alta incertidumbre, ii) los seres humanos intentan estructurar ese entorno y reducir las incertidumbre, iii) las decisiones humanas son fruto de las intenciones, pero estas no se convierten directamente en los resultados deseados, iv) las creencias, los modelos mentales subjetivos, la cultura y las percepciones influyen en las que generan el cambio institucional, v) las creencias de la sociedad acaban determinado las estructuras de las instituciones y vi) la eficiencia adaptativa, entendida como capacidad para las instituciones de hacerlo a un mundo incierto, es un factor importante del desempeño institucional a largo plazo. De igual manera se sostiene que la acción humana se caracteriza por la capacidad de ser conscientes y la intencionalidad. Debido a estos rasgos, el ser humano crea las instituciones en un afán de establecer o alcanzar el orden. Pero en la transición de un sistema de creencias constituido para ordenar el entorno físico a uno capaz de hacerlo en el entorno humano no existen garantías de éxito y tampoco de cambio institucional, la búsqueda del orden puede llegar a producir una conformidad con las instituciones que elimina la diversidad y reduce las posibilidades de adaptación.

En consonancia con lo anterior, podemos afirmar que en nuestros países una constante es la existencia de una gran debilidad institucional de las escuelas frente a la complejidad que representa garantizar una educación de calidad en el nuevo panorama social de la región. También que esa debilidad, se expresa al interior de un espacio donde la improvisación y un cierto sentido común

definen la norma de allí, que estemos de acuerdo con lo afirmado recientemente por un investigador latinoamericano (López, 2005), quien sostiene que la escasa creatividad del mundo educativo y la relativa falta de exigencia de los alumnos son como espejos enfrentados, que reflejan recíprocamente la misma silueta borrosa.

En un trabajo reciente (Tenti, 2006) se sostiene que desde las investigaciones realizadas en diversos países, se habría observado desde hace tiempo que en el lenguaje que utilizan los docentes está ausente el vocabulario técnico y que tiende a caracterizarse por su simplicidad conceptual, agrega que algunos autores han señalado que los docentes tienden a abordar los problemas de un modo más intuitivo que racional. Por otro lado, también es cierto que las intenciones de quienes educan es alcanzar profundas transformaciones en los educandos, modificar sensiblemente su modo de ser, realidades ambas que parecen contener una contradicción importante, hay quien sostiene que el oficio docente es más parecido a un proceso de conversión, donde lo más importante son la figura modélica del maestro y el poder de convicción de su palabra, o dicho a la manera de los evangelios: “el verbo se hace carne”.

Por otro lado, las transformaciones actuales han penetrado las aulas creando una situación nueva, a la cual nuestros sistemas educativos no estaban habituados y para lo que no hemos sido preparados. Nuestras escuelas se han llenado de alumnos muy diferentes de aquellos para los que fueron diseñadas y pensadas, bien sea porque son más pobres o porque sus representaciones del mundo y subjetividades son diferentes.

Al contrario de quienes piensan que el problema residiría en promover una modernización de la escuela, expresada en la utilización de componentes tecnológicos de última generación, sostenemos que un componente muy importante del mismo lo es la manera como se piensa y se estructura la organización, en el modo como se representa al interior del individuo. Dentro de ello, encontramos que el énfasis en la eficacia no es un componente importante en el pensamiento que sobre la escuela poseen tanto los maestros como quienes se encargan de formarlos, y en el caso de que forme parte del lenguaje utilizado su concepción está más ligada a la consecución de un bienestar de carácter más afectivo que de tipo cognitivo, en frases de un maestro: “mi objetivo es que sean felices y sí además de eso aprenden, pienso que alcancé mi misión, para ellos no es fácil aprender”. Partiendo de estas consideraciones, sostenemos la hipótesis que plantea que la ineficiencia institucional es producto de una concepción de la escuela que poseen los docentes, que hace de ella una organización que no cumple adecuadamente su papel y que por ser uno de los agentes más importantes de socialización, lo que ocurre en su interior tendrá repercusiones sobre la sociedad en su conjunto. Además, quienes investigamos o proponemos acciones sobre la escuela, la pensamos independiente de la sociedad, capaz de influir e imponer a esta sus valores, sin comprender bien que ella sólo tiene razón de ser en función de la sociedad de la que forma parte.

La investigación es de tipo cualitativo y se centró en el análisis de tres elementos: el contenido de las asignaturas que en el proceso de formación docente inciden con mayor fuerza en la configuración de la concepción de la escuela como organización, entrevistas a los docentes que imparten esas asignaturas y entrevistas a docentes que trabajan en escuelas ubicadas en sectores populares de la sociedad venezolana. Las entrevistas a los docentes de educación básica, nos obligó a transitar por un camino no planificado inicialmente: el asunto de la formación de la identidad profesional, debido a que el componente socioeconómico pareciera marcar muy fuertemente el comportamiento de estos profesionales, nos referimos al proceso de proletarización y pérdida de prestigio de la profesión.

En relación con el proceso de Formación Docente, debemos decir que el análisis de la información nos permite afirmar que el mayor énfasis dentro de la misma lo constituye el área definida como de “Desarrollo Personal” en desmedro de lo relacionado con la preparación en la enseñanza de las disciplinas. Por otro lado, la escuela se agota en las aulas, una visión global de la misma queda reducida a todo lo relativo al ámbito de las leyes y los reglamentos, los cuales a veces parecieran ser entendidos como obstáculos a la tarea principal del docente que es enseñar. La enseñanza, más que el ejercicio de un oficio o un trabajo, es percibido más como un labor artesanal en donde predominan los ardides de la creatividad personal que como fruto de una combinación de profesionalismo y capacidades personales, la variable más importante es esta última. La escuela en los programas no es un institución sino más bien un espacio semiprivado reducido al aula fundamentalmente. Un dato interesante, es la marcada uniformidad en las evaluaciones de los estudiantes que cursan las asignaturas relacionadas más estrechamente con la capacitación para el oficio, un porcentaje muy alto alcanza las mismas y más altas notas.

En cuanto a los docentes, debemos afirmar, que es una parte de la investigación que si bien se ha concluido en un elevado porcentaje, hay algunos puntos dentro de ella que requieren una mayor reflexión. En términos generales, nos encontramos con las siguientes realidades:

- la casi totalidad de los docentes afirma que escogió esta labor por vocación y amor a los niños, pero muchos de ellos estarían dispuestos a abandonar la enseñanza por alguna otra actividad que les permita tener un mayor nivel de certidumbre con respecto a su futuro,
- la escuela es un espacio muy similar a “la casa”, por lo tanto quien sea exitoso en esta última le ayudará a enfrentar mejor los problemas que se le presentan en su trabajo,
- existe un marcado énfasis en los docentes en hacer de la escuela y en especial del aula un lugar acogedor independientemente de que no se posean las condiciones mínimas para la enseñanza,
- el aula es la escuela y la escuela se reduce al aula, no se logra pensar la escuela como un espacio público, una institución,
- tienden a privilegiar el esfuerzo por encima de los resultados allí que un estudiante pudiera aprobar no tanto por el dominio de la asignatura como por el esfuerzo alcanzado, de tal manera que su concepto de la eficacia pudiera llegar a tener una interpretación muy particular
- la dificultad por alcanzar los cambios es una variable que marca fuertemente el trabajo de los maestros, de allí que tiendan a esperar que en un futuro se les reconozca su labor al ser recordados con cierto cariño. Por otro lado, como residuo de la investigación, aparecen dos asuntos que a mi modo de ver son muy importantes. La dificultad para la cooperación y para establecer un cierto grado de distancia entre su oficio y su problemática personal y quizás ambas cosas puedan estar relacionados con una visión muy inmediatista que les impide trazar proyectos con una visión de más largo alcance.

En términos generales, la escuela tiende a ser vista menos como una institución destinada a garantizar el proceso de socialización y formación de los estudiantes y más como un espacio de contención, destinado a la protección, el cuidado afectivo y el amparo a quienes a ella acuden. No creen que la escuela pudiera ser capaz de modificar las historias de vida de quienes a ella acuden, tan sólo pueden brindarle el apoyo necesario para que su desenvolvimiento social sea menos traumático.

La escuela es un segundo hogar y para manejar un hogar importa más la experiencia que los conocimientos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, ML. (2005) A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. En: Barbosa, Beltrão, Ferrão e Soares: *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation.
- López, N. (2001). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO (Disponible en: [www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar)).
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

## PEDAGOGÍAS EN BUSCA DE DOCENTES

Daniel Farina

### 1. PALABRA POR PALABRA

*“El que domina las palabras, domina las cosas.”  
Ludwing Wittgenstein*

El congreso que nos reúne se sostiene sobre dos palabras. Son su cimiento, su simiente. Ambas con su propio peso específico aunque la segunda funcione en este caso adjetivando a la primera y no es un hecho casual o en todo caso del *santo azar*, en términos de Borges. Por una cuestión de etimologías, o sea la verdad de las palabras, es muy feliz el nombre que nos alberga en este encuentro. La eficacia en oposición a la *eficiencia* no plantea ni mide sus resultados en términos de bienes, dinero o tiempo sino en **satisfacción y calidad**. La diferencia en esta comparación es lo que potencia el hecho escolar: *el lugar donde se hace ocio*. Precisamente el hecho que me gustaría destacar es que muchas veces no se llega a esta situación de satisfacción debido a que vamos buscando palabras que parecen sinónimos, trampas de la lectura superficial-la que no lee hacia adentro-, pero que en la *praxis* se derivan en senderos que se bifurcan y se aíslan. Nos aíslan.

### 2. PISTAS PARA ENCONTRAR CAMINOS HACIA LA EFICACIA

*“Lo que vemos, no siempre es como lo vemos”.  
Alfredo Palacios*

La complejidad no es un supuesto que nos venga con los avatares de la modernidad: el ser humano es y ha sido complejo desde que se angustia existencialmente. Nuestras instituciones escolares son centros de altísima complejidad. El sólo hecho de la relación didáctica es mucho más que una relación ternaria (Lerner, 1996). Viajemos hacia una geografía específica. En la provincia de Buenos Aires, la formación de los docentes se produce, en la casi totalidad, en los ISFD y existe una cierta distancia con las Universidades. Hay detalles que no son menores en absoluto y que crean un marco de diferencia que redundan en términos de “factores asociados”. Por citar un caso en el presente ciclo lectivo las/os alumnas/os menores de 21 años, debían tener autorizaciones de sus padres hasta para salir temprano en caso de ausencia de un profesor o por el simple hecho de “cruzar la calle” para ir a la fotocopiadora. Por supuesto las Universidades gozan de la autonomía que les da la ley (Del Bello, 2003), (Farina, 2004) y todas estas trivialidades con gentes de la misma edad no existen.

Las primeras preguntas que podríamos redactar en la agenda que estamos escribiendo podrían ser: ¿Cuál debería ser el posicionamiento de los ISFD con respecto a la Universidad?, ¿Qué sistemas de evaluación periódica de *eficacia- pertinencia* se podrían desarrollar entre los ISFD y los colegios sede de residencias? Cabe destacar que la docencia no está incluida entre las profesiones de incumbencia pública, como si no pudiéramos dañar o salvar vidas. La relevancia de las residencias amerita una mirada curricular muy seria.

La pregunta aún más crucial es: *¿Qué tenemos para ellos que marque una diferencia?* (Gruwell, E. y Freedom Writers, 1999)

Si bien *lo atávico* alude a los antepasados, y eso podría considerarse excelente en el sentido de la continuidad de las tradiciones, la realidad demuestra que el atavismo produce un congelamiento en las conductas. Aunque *todo cambia y que yo cambie no es extraño* la vida de las aulas se rige por resistencias al cambio: inercia de ánimo. Se enseñan saberes muertos, no se transmite vida. Se evidencia una pérdida de fervor, la carencia de la *quintaesencia*, de lo intangible que existe dentro de conceptos como la ZDP, por citar un ejemplo, que se constituye en una *geografía áulica*, inter e intrapersonal (Vigotsky, 1989). Pensarnos felices proyecta sobre la acción escolar una rotura del hecho atávico, nos recuerda que somos migrantes. La dificultad es que la lucha es permanente y en múltiples frentes y son muchos los factores asociados que nos disgregan y nos desgastan. *No poder ser es la fuente del cansancio* (Semillán, 2004), y las instituciones son muy ásperas, duele mucho abrir espacios, pero está en juego *el ejercicio de la libertad*, en palabras de Hugo Mujica.

### 3. APRENDER PARA SABER VS. APRENDER PARA APROBAR

*“El médico que sólo es médico, no es ni siquiera médico”.*

*H. D. Thoreau*

El alumnado en gran medida entra en un vértigo de parciales-finales-trabajos prácticos-entregas que desborda cualquier ambiente de reflexión y claridad sobre la práctica. No hablo de eliminar sino de tener conciencia de con que *determinantes duros* (Baquero, 1996) nos vamos a encontrar y cuál sería la **mejor forma posible** de abordarlos. El aprendizaje se subordina a la aprobación porque es lo que brinda una certificación para poder trabajar. Es propio de nuestras instituciones tipificar los conocimientos. Existe un gran peso de *fatiga docente* (Semillán, 2005). Por otra parte si el docente no es la primera motivación (Piedras, 1980) es impensable la construcción de la satisfacción. Esta se produce si existe *el saborear*, la empoderación del acto de celebrar la educación, de ser felices en lo que estamos haciendo. Saberse docentes, no para promover la creación de un nuevo espacio institucional en los profesorados con ese nombre, sino como plataforma de lanzamiento de cada una de las clases en el transcurso de las vidas docentes. Si no trabajamos aquí —en los ISFD— el aula de mañana será la misma, reproduciremos lo mismo o quizá peor aún porque será más anacrónico y eso en términos de simultaneidad de tiempo generaría una brecha mayor con las generaciones a las cuales debemos ayudar a encontrarse con el legado de la cultura (herencia) y con el desafío de la búsqueda de lo que nos falta (proyecto).

### 4. PRÁCTICAS NO TAN PRÁCTICAS

*“Amo al Señor que me ayuda a simplificar lo complicado y a no complicar lo sencillo”.*

*Juan XXIII*

En la escuela EPB en la que participo como Vicedirector contamos con una numerosa matrícula – aproximadamente 1200 alumnos de 1° a 6° —y al mismo tiempo muy diversa por barrios y estratos sociales. Es una escuela poli clasista. El personal docente tiene una media de 30 años y han estudiado en los ISFD de la periferia. Uno de estos institutos realiza sus residencias con nuestro

alumnado. A través de estos años de acompañar estas experiencias he podido comprobar que la teoría carece de “anclajes” en lo que hace al actuar didáctico y no se traduce en un *clima áulico propicio* (Escuela católica, 1980). Una evidencia empírica puede acercarnos un poco de luz sobre estas circunstancias.

Hace unos años encuesté a mi equipo docente de 1º a 6º sobre algunos autores relevantes como Piaget, Vigotsky, Ausubel, preguntando: si los reconocían, si recordaban algún libro, y si implementaban en el aula algo que los autores hubieran desarrollado. Las verificaciones fueron muy pobres: escaso conocimiento, sólo a través de fragmentos fotocopiados, una sola docente trabajaba conceptos de un autor. En teoría todas/os los habían “estudiado” y “aprobado”. Los tiempos institucionales, las presiones endo y exógenas del mismo sistema, los entornos sociales con sus mandatos configuran asociaciones que dificultan y obstruyen la generación de una estabilidad propicia para el aprendizaje. No somos prácticos a la hora de serlo. Curiosamente este vocablo se utiliza para nombrar al *baqueano* de río. Aquel que puede conducir la nave porque conoce la geografía del fondo, la que no se ve.

## 5. LOS MANDATOS QUE MANDAN

*“El Rey manda pero no gobierna”*

*“Hablamos, si el soporte de nuestras palabras es el silencio”.*

*Hugo Mujica*

Pienso que la verdadera reacción provendrá de una “revolución”, más que copernicana en este caso, moëbiana: generar una continuidad entre *el afuera* y *el adentro*, desinstalar los límites duros de un aula, de un programa, de un horario. Que sólo se logra con un cambio de mentalidad, la ley lo puede decir pero no puede realizarlo. Silenciar no produce silencio sino vacío. El espíritu humano es más poderoso que cualquier droga (Penny Marshall, 1990)

La construcción del **aula moderna** plantea una serie de dispositivos (Dussell, Caruso, 2003 ) tanto exteriores como interiores que revelan mecanismos invisibles de poder (Foucault, 1993). Muchos de los cuáles algunos docentes ni tienen idea que utilizan. Repetimos prácticas atávicas que nos conducen a ningún lugar.

Pensar las aulas como espacios de crecimiento, pensar los docentes como agentes de clima áulico, (Davini, C, 1998), dibujar mapas de *eficacia escolar, de recorridos escolares: personales y compartidos*. Mapas que serán cambiantes como los paisajes de una cinta de Moëbius pero que nos ayudarán a pensar y pensarnos diferentes. Que nos ayuden a entender un poder de responsabilidad en lugar de un poder que deriva en dominación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En busca de una unidad de análisis. *Apuntes pedagógicos n° 2*
- Davini, C. (1988). Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. Buenos Aires: Paidós.



- Del Bello, J.C. (2004). *Propuesta de agenda de Política Universitaria para el período 2004/2010*, en *La Agenda Universitaria. 2004*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Dussell, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1993). *La microfísica del poder*. Buenos Aires: La Piqueta.
- Gruwell, E. y Freedom Writers (1999). *Freedom writers diary*. USA
- Sagrada congregación para la educación católica. (1977). *La escuela católica*. Roma
- Lerner, D. (1996) *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición en Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Piedras, B. (1980). *Intervenciones en clases durante mi residencia docente*. Buenos Aires: Quilmes.
- Semillán de Dartilogue, J. (2005). La construcción de paz. Ética y educación. *Conferencia en el XI encuentro Argentino – Cubano*. 2005.
- Vigotsky, L. (1989). *Pensamiento y lenguaje*.

## EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA ATENDER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE

*Tatiana Díaz, Ana María Figueroa y Solange Tenorio*

### 1. INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas que se han implementado en el marco de la actual Reforma Educacional Chilena, han estado orientadas hacia dos principios fundamentales: la calidad de la educación, en relación con el proceso y los resultados del aprendizaje, y la equidad, entendida como la provisión de una educación que reconoce, valora y responde a la diversidad de los educandos y los contextos educativos en los que éstos se insertan.

Los estudios reconocen que en países en vías de desarrollo, los factores relacionados con la escuela, son más importantes en explicar la varianza en el rendimiento de los alumnos, ya que es ella la encargada de compensar las desigualdades. A su vez, “la efectividad de la escuela aparece determinada, principalmente por la efectividad del profesor en la sala de clases” (Brunner, Elacqua, 2004:6). Desgraciadamente, la OCDE en 2005, advierte que uno de los nudos críticos que presentan los sistemas educativos, es el referente a la calidad de la formación de los docentes (en UNESCO, 2007).

La especial atención que se ha puesto en el rol del profesor, reinstala la comprensión de que el docente es el actor clave sobre el que descansan las iniciativas de transformación. En tal sentido, las tendencias actuales en la formación del profesorado señalan que éste debe constituirse como un agente de cambio (Freire 1979, Carr y Kemmis 1988). Asimismo, los aportes de Schön (1983, 1987) o Zeichner (1983) destacan a un profesor como profesional práctico-reflexivo que *“se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas”* (Imbernón, 1994:42). Esto implica que el eje de la formación inicial del profesorado debería estar centrado en el desarrollo de competencias profesionales que impliquen capacidades reflexivas sobre la propia práctica.

Estos y otros antecedentes, han motivado a que uno de los pilares fundamentales de la Reforma lo constituya el desarrollo profesional docente, y otorga los argumentos para comprender que se estén interviniendo las distintas etapas de su desarrollo profesional, desde la formación inicial, hasta el perfeccionamiento de aquellos docentes que ya se encuentran operando al interior del sistema educativo.

Uno de los claros ejemplos para avanzar en una mejora en esta dirección, lo constituye el Informe emanado de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), que aglutina a una serie de instituciones nacionales formadoras de profesores. En él se establece la falta de conceptualización común respecto del saber pedagógico como eje articulador del currículo, y el necesario rescate de su entidad epistemológica. En este contexto, se precisa que el profesor debe poseer un saber pedagógico, el que está fundado por otros saberes que se despliegan en la práctica pedagógica, ellos son: a) el saber cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, b) el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículo, c) el saber cómo facilitar un contexto interaccional

adecuado en cada aula, d) el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad de su didáctica.

Estos elementos son considerados centrales en la formación de profesores y en este sentido, el Decreto N° 291, que rige el funcionamiento de los grupos diferenciales en Chile, demanda la apropiación de este saber pedagógico al profesor especialista en Problemas de Aprendizaje (PA).

No obstante, en la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en PA de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, aún no se ha sistematizado la recolección de información respecto a cómo efectivamente se está cumpliendo con las nuevas demandas de la política educativa y particularmente cómo se está llevando a cabo la construcción del saber pedagógico, necesario para incidir positivamente en los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) transitorias.

Por este motivo, actualmente se desarrolla en nuestra Carrera un proyecto, con una línea de investigación que tiene por objetivo determinar debilidades y fortalezas del currículum de formación en cuanto al desarrollo de competencias necesarias para la práctica pedagógica, retroalimentando, de esta manera, la formación inicial docente (FID) de los/as estudiantes.

## 2. SITUACIÓN ACTUAL

El Decreto N° 291 promulgado en 1999, constituye una de las maneras de responder a las necesidades educativas especiales transitorias, de estudiantes que asisten a la escuela regular. En él se establece la planificación de la tarea pedagógica bajo la matriz curricular común de los programas de estudio vigentes y se rediseñan las funciones de los profesionales de la educación, implicados en esta labor.

El nuevo funcionamiento de los grupos diferenciales plantea a las escuelas el desafío de facilitar los espacios de participación y reflexión de los distintos profesionales comprometidos en el trabajo de los estudiantes con NEE. Esto implica, que se deben reorganizar los recursos materiales y humanos con los que cuenta la escuela, modificando distintos aspectos organizativos del establecimiento educacional. También demanda la reformulación de las tradicionales formas de trabajo, caracterizadas por el desempeño de tareas habitualmente separadas y ausentes de colaboración concreta.

Actualmente se exige al educador diferencial y al de aula regular, gestionar en conjunto la construcción, planificación, aplicación, seguimiento y revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Ello constituye una innovación en la práctica profesional, hacia un estilo de trabajo más colaborativo. Se espera que el educador diferencial brinde apoyo pedagógico a los estudiantes con NEE, tanto en el aula de recursos, como en el aula común, lo que requiere de una acción pedagógica articulada con el profesor de educación básica o media.

En consecuencia, ambos profesionales se convierten en co-partícipes y co-responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, el Decreto recoge la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, entendidas éstas como las modificaciones a diversos elementos del currículum oficial para adecuarlos a la realidad del estudiante con NEE, cautelando tanto, su pertinencia, como el cumplimiento de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios establecidos por los programas oficiales de estudio

(MINEDUC, 1999). Esta tarea debiera ser fruto del trabajo mancomunado, entre el profesor diferencial y regular.

A lo anterior, se agregan las actividades no lectivas que debe cumplir el profesor/a especialista, las que incluyen la coordinación y planificación de horarios de trabajo con alumnos y docentes. Asimismo, se espera que éste forme parte en los equipos de gestión y unidad técnico pedagógico de la escuela, para asegurar una respuesta efectiva a los alumnos con NEE transitorias, y orientar oportunamente a los menores que puedan requerirlo. También se propone su coordinación en acciones con otros profesionales o equipos multiprofesionales, en la evaluación y/o en la atención sistémica de menores con NEE. De igual forma, la participación de este profesional es de suma relevancia para propiciar la incorporación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En este sentido, cabe destacar que dentro de las líneas estratégicas impulsadas por la Política Nacional de Educación Especial se especifica el “fortalecer y ampliar el rol de la familia en el proceso educativo de sus hijos”. (MINEDUC, 2005). Además debe contribuir en iniciativas para el diseño, desarrollo e implementación de los proyectos de integración del establecimiento educativo.

La normativa agrega necesaria actualización y/o perfeccionamiento profesional, que contribuirá a que su desempeño sea atingente y contextualizado a su rol docente (MINEDUC, 1999).

Lo recientemente expuesto permite concluir, que el Decreto N° 291 es un intento por recoger el cambio de paradigma experimentado en la conceptualización y el trabajo pedagógico de los estudiantes con NEE, siendo a la vez reflejo de la paulatina transformación de la educación especial a nivel mundial y nacional.

En esta línea, el Estado plantea desafíos a la FID, que implica contemplar en el curriculum de especialistas en problemas de aprendizaje, competencias profesionales acordes al nuevo rol que les toca cumplir, para responder adecuadamente a las innovaciones que la reforma educativa plantea y que el cambio social exige.

### **3. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se adscribe al enfoque cualitativo y el método de estudio corresponde al estudio de casos múltiples. Se han seleccionado tres casos: uno de ellos constituye una escuela básica de la comuna de Peñalolén y los otros, a dos establecimientos educacionales básicos de la comuna de Puente Alto

Los instrumentos empleados en recogida de información son entrevistas en profundidad, dirigidas a las educadoras diferenciales y directivos de estos establecimientos, como así también, a las estudiantes que realizaron su práctica final en los mismos. Con éstas últimas, luego de un primer nivel de análisis, se efectuó un grupo de discusión, cuya finalidad fue recabar antecedentes que permitieran obtener una mayor riqueza de información.

### **4. ALGUNOS HALLAZGOS PRELIMINARES**

La información analizada, permite señalar que se han detectado una serie de barreras para desplegar el desempeño docente, acorde a lo establecido en el Decreto N° 291. Dichas barreras han sido organizadas principalmente en cuatro áreas, donde se han detectado las mayores debilidades, y de

esta forma precisar aquellas competencias necesarias de desarrollar en la FID, que permitan hacer frente a estas dificultades.

#### **4.1. Imprecisiones del Decreto N° 291**

El decreto no cuenta con indicaciones respecto de procedimientos para la gestión administrativa y pedagógica para la organización y coordinación del trabajo entre el docente de aula regular y el profesor especialista.

Esta situación se hace evidente en la falta de destinación horaria para que el profesor especialista y el profesor regular diseñen, planifiquen, implementen y evalúen en conjunto, el trabajo realizado en el aula común.

Como se ha indicado, el Decreto señala el necesario trabajo con padres y apoderados, además de la importancia que implica la participación del profesor especialista en equipos multiprofesionales, sin embargo, no se establecen horas para cumplir con estas tareas.

La normativa carece de indicaciones respecto de la capacitación del docente de aula regular para enfrentar el trabajo colaborativo con el educador diferencial, igualmente están ausentes aquellas consideraciones de la interacción entre las posibles adaptaciones curriculares efectuadas y las exigencias del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza.

Para responder a estas problemáticas resulta fundamental desarrollar competencias en la FID, relativas a capacidades para: actuar en situaciones nuevas; para identificar, plantear y resolver problemas; tomar decisiones; capacidad creativa y de investigación y habilidad para trabajar en forma autónoma

#### **4.2. Falta de vinculación de la normativa con la realidad educativa de las escuelas**

Esta situación se observa particularmente en la falta de relación entre algunas disposiciones del Decreto y las problemáticas reales de los centros educativos. Llama particularmente la atención, el aumento de la población escolar que podría presentar NEE y la consiguiente sobrecarga de los grupos diferenciales. También se observa que no existe un conocimiento real de la infraestructura de los centros escolares, surgiendo en varios de ellos dificultades para poder asignar un espacio físico (Aula de Recursos) para el funcionamiento del grupo diferencial.

El hecho de no contar con financiamiento exclusivamente dirigido al funcionamiento del grupo diferencial (subvención), repercute en la falta de materiales didácticos y recursos adecuados. Por otra parte, carece de un incentivo para mejorar el funcionamiento de esta área, ya que la escuela se interesa mayormente por implementar y perfeccionar proyectos que aportan recursos.

Finalmente, cabe destacar el desconocimiento del grado y tipo de capacitación de los docentes regulares, para participar del trabajo colaborativo con los educadores diferenciales.

Se destaca la necesidad de fortalecer competencias como las capacidades para: organizar y planificar el tiempo; identificar, plantear y resolver problemas; crítica y autocrítica y formular y gestionar proyectos. También se debe hacer énfasis en el desarrollo de competencias de responsabilidad social y compromiso ciudadano y con la calidad.

#### **4.3. Gestión técnico administrativa de los establecimientos educacionales**

En las escuelas en general no existe coordinación horaria para el trabajo entre los docentes de aula regular y el educador diferencial; así como tampoco para la participación de éste último en

reuniones de profesores y/ o con padres y apoderados. Las escuelas no poseen programas de trabajo con las familias. También se carece de implementación de programas que socialicen entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, los nuevos enfoques conceptuales y de abordaje pedagógico de las NEE.

Se ha detectado la falta de destinación exclusiva del espacio físico utilizado por el grupo diferencial y el poco involucramiento de directivos de UTP en el diseño, planificación, implementación y evaluaciones de las adaptaciones curriculares realizadas.

Para eliminar o disminuir estas barreras se ha precisado que las competencias prioritarias de desarrollar son: capacidad de tomar decisiones; de organizar y planificar el tiempo; de aplicar los conocimientos en la práctica y la capacidad para formular y gestionar proyectos.

#### **4.4. Cultura docente imperante en los centros educativos**

La cultura que impera en las escuelas, se caracteriza por el trabajo aislado de los docentes, no se comparten experiencias pedagógicas exitosas, así como tampoco, se observa el desarrollo de estrategias comunes para enfrentar situaciones problemáticas. A esto se debe agregar, el desconocimiento del equipo docente acerca de los nuevos enfoques conceptuales y de abordaje pedagógico de las NEE.

En la comunidad escolar está instaurada la creencia que el abordaje pedagógico de las NEE es tarea exclusiva del educador diferencial, y existen en general bajas expectativas del rendimiento escolar de los estudiantes con NEE.

Por lo anteriormente expuesto, es fundamental considerar en la FID, las siguientes competencias: habilidades interpersonales, capacidad de trabajo en equipo; de tomar decisiones y capacidad de motivar y conducir a metas comunes.

El hecho de poder identificar las barreras mencionadas, ha constituido un importante insumo para determinar aquellas competencias necesarias de desarrollar con ahínco durante la FID y de esta forma, responder con mejoras al currículo. Éste debe ajustarse al nuevo rol que corresponde desplegar al profesor especialista en PA, particularmente cuando se enfrenta a contextos adversos, que lo limitan en su desempeño profesional.

De esta forma se pretende contribuir a la calidad de la Educación, entendida como un derecho fundamental de todas las personas. Ello implica la consideración de dimensiones como el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y pertinencia, además de responder a elementos operativos como eficacia y eficiencia (UNESCO, 2007).

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En busca de una unidad de análisis. *Apuntes pedagógicos n° 2*.
- Bruner, J.J. y Eacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional*, consultado el 8 de junio de 2007, en: <http://www.brunner.cl>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación de profesores*. Barcelona: Martínez de Roca.
- Comisión Formación Inicial Docente (2005). Informe Comisión sobre formación Inicial Docente, Documento no oficial del MINEDUC.

- Freire, P. (1979). *Educación y acción cultural*. Madrid.: Zero/ZYX.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action*. London: Temple Smtih.
- Schön ,D.(1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós- MEC.
- MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial*, División de Educación General, Unidad de Educación Especial.
- MINEDUC (1999) *Decreto N° 291 Reglamenta el funcionamiento de los Grupos Diferenciales en los establecimientos educacionales del país*. Santiago: Ministerio de Educación de la República de Chile.
- MINEDUC (2006) *Proyecto Alfa Tuning - América Latina: Carreras Basadas en Competencias*, Informativo MECESUP N° 25, en: <http://www.mecesup.cl/informativo/paginas/cuerpo.php?idedi>
- UNESCO (2007) *Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: UNESCO-PRELAC.
- Zeichner (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal on Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9.

## ANÁLISIS DE LA EFICACIA Y LA CULTURA ESCOLAR EN EL SUBSISTEMA DE UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS DE MÉXICO: HACIA UN MODELO DE DESARROLLO DOCENTE

*Sonia Rivera Leonides y Rafael Hernández González*

### 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la calidad de la educación superior en México ha ocupado la atención y motivado múltiples intenciones y acciones, de diversos sectores de la sociedad, en especial de las autoridades y de aquellos que están involucrados directamente en el ámbito educativo. (Zorrilla, 2003; Flores-Crespo, 2002; Villa-Lever y Flores-Crespo, 2002; CGUT, 2004)

Considerando la importancia de la evaluación, desde 1994 el Subsistema de Universidades Tecnológicas (SUT)<sup>1</sup> solicitó al CENEVAL la aplicación del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), y desde 1999 el diseño y aplicación de los Exámenes Generales de Egreso de Técnico Superior Universitario (EGETSU).

Actualmente el SUT es el único subsistema de educación superior que evalúa al 100% de sus estudiantes al ingreso y egreso, con los instrumentos externos del CENEVAL.<sup>2</sup> (CENEVAL, 2006; UNESCO, 1997; CGUT, 2002)

Para fines de este estudio *eficacia educativa* se entiende como la medida del valor agregado que una escuela proporciona a sus estudiantes en su rendimiento, una vez controlados otros factores como el contexto sociocultural y el nivel inicial de aprendizaje.<sup>3</sup> (Carvallo, 2005; Gaviria, Martínez-Arias, y Castro, 2004 ; Murillo, 2003, Goldstein, 1997; Murillo, 2005; Scheerens, 2000, Bruce, 2004)

En este estudio se pretenden determinar las diferencias en el tipo de cultura escolar, entendida como el contexto socio-educativo, y su relación con la eficacia educativa de cada institución. Considerando que para lograr la mejora de las instituciones es necesario comprender las características de la práctica de los docentes de las escuelas efectivas: en qué condiciones desarrollan sus actividades, con qué limitaciones, cuáles son las metas, expectativas, es decir, en qué tipo de cultura escolar los

---

<sup>1</sup> El SUT forma profesionales de educación superior del nivel 5B de la UNESCO, en programas de Técnico Superior Universitario (TSU) con duración de 2 años, en 30 carreras, impartidas en 61 universidades, distribuidas en 27 entidades del país.

<sup>2</sup> En el periodo 2000 a 2006 se evaluaron un total de 73,523 estudiantes.

<sup>3</sup> En el movimiento de estudios sobre eficacia escolar ha habido diferentes etapas, cada una de ellas con sus particularidades conceptuales y metodológicas, sin embargo, en general el resultado ha sido un listado de factores de eficacia: Los cinco factores de Rutter en 1979, listas elaboradas como resultado de investigaciones (Mortimore en 1988 en Inglaterra, Teddlie y Stringfield en 1993 en Estados Unidos), listas surgidas de revisiones de trabajos, por ejemplo la American Association of School Administrators en 1992; Reynolds en 1994; Sammons, Hillman y Mortimore en 1995.

En los últimos años se ha intentado superar la elaboración de estas listas para proponer modelos comprensivos de eficacia. En esa línea se encuentran los modelos de Scheerens (1992), que pone el acento en la escuela, y de Creemers (1994), en el que el aula ha predominado. (Gaviria, 2004)



estudiantes obtienen un mayor valor agregado para el caso del Subsistema de Universidades Tecnológicas de México. Para ello como primer paso es necesario determinar cuáles son las instituciones más eficaces.

En este trabajo se presentan los resultados del análisis correspondiente a los estudiantes que presentaron el EGETSU de Sistemas Informáticos en 2005-2006, una de las carreras con mayor matrícula en el subsistema, para establecer:

*¿Cuáles son las principales diferencias en la eficacia educativa de las Universidades Tecnológicas que imparten la carrera de técnico superior universitario de sistemas informáticos, en relación con la cultura escolar en cada institución?*

### 1.1. Objetivo

Comparar las diferencias en el tipo de cultura escolar (contexto socio-educativo) y su relación con la eficacia educativa (valor agregado) lograda por las Universidades Tecnológicas que imparten la carrera de técnico superior universitario en Sistemas Informáticos, a partir del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en el examen de ingreso (EXANI-II) y egreso (EGETSU) en el periodo 2000 a 2006.

### 1.2. Hipótesis

La eficacia educativa difiere significativamente entre las Universidades Tecnológicas que imparten la carrera de técnico superior universitario en Sistemas Informáticos, debido a la cultura escolar al interior de las instituciones.

## 2. MÉTODO Y RECURSOS

### 2.1. Participantes

Se analizan los resultados de los 2,695 sustentantes que egresaron de la carrera de Sistemas Informáticos, impartida en 33 universidades tecnológicas, que presentaron el EGETSU en 2005-2006 y que habían presentado el EXANI-II para su ingreso en el periodo, 2000 a 2005. El estudio completo analizará los resultados en otras dos carreras: Mantenimiento Industrial y Procesos de Producción.

### 2.2. Instrumentos

Se utilizaron el EXANI-II, el EGETSU y el cuestionario de contexto del EGETSU (hoja de registro), desarrollados y aplicados por el CENEVAL en coordinación con el SUT.<sup>4</sup>

### 2.3. Procedimiento

La variable eficacia educativa se midió usando un análisis multinivel en tres niveles: estudiante, universidad y entidad federativa (Snidjers y Bosker, 2002). Se consideró como variable

---

<sup>4</sup> El EXANI-II es instrumento indicativo que evalúa las habilidades y competencias fundamentales, así como los conocimientos e información indispensables para una persona que ha concluido cualquier modalidad de bachillerato y aspira a seguir estudios de licenciatura o técnico superior universitario. El EGETSU es un instrumento que evalúa las competencias básicas y específicas de cada carrera, necesarias para iniciar el ejercicio de la profesión. El cuestionario de contexto (antes hoja de registro) es un instrumento que se utiliza para obtener información de los estudiantes respecto a las características de su perfil socioeconómico y académico.

explicativa el contexto socio-educativo y como variable dependiente la calificación obtenida en el EGETSU.

Se aplicaron dos modelos, nulo y ajustado, para controlar el factor socio-educativo, como parte de la cultura escolar del sustentante, medido a través de preguntas del cuestionario de contexto relacionadas con la preparación académica de los padres y el promedio obtenido en bachillerato, para poder estimar sus efectos en el desempeño de los estudiantes. (Willms, 2006).

### 2.3.1. Modelo nulo

Se parte del supuesto de que el nivel de aprendizaje de un estudiante se puede representar como una función del promedio de aprendizajes que caracteriza a una universidad más un residuo aleatorio generado por las características únicas del alumno. Se calcula la proporción de la varianza total en la variable dependiente que puede ser atribuida globalmente a cada uno de los niveles implicados. El modelo se representa como:

$$Y_{ijk} = \beta_0 + u_{0jk} + e_{ijk} \quad [1]$$

Donde  $Y_{ijk}$  indica el nivel de habilidades de  $i$  alumno en la universidad  $j$  de la  $k$  entidad federativa medido a través de la prueba estandarizada (EGETSU);  $\beta_0$  es el promedio general de las habilidades para toda la muestra “gran media”;  $u_{0jk}$  es la magnitud en la que universidad  $j$  se desvía del promedio de habilidades de la entidad, es denominado efecto único o residual de nivel 2;  $e_{ijk}$  es la magnitud (positiva o negativa) en la que cada  $i$  alumno de la  $j$  universidad de la  $k$  entidad federativa se desvía del promedio grupal, conocido también como “efecto único” o residual de nivel 1.

Al tomar las varianzas para la ecuación 1, se explica un supuesto importante: que la variación observada en la variable dependiente  $Y$  se puede descomponer en una fracción individual, ( $\sigma^2$ ), un componente de nivel universidad ( $\tau^2$ ) y un componente de entidad ( $\tau_k^2$ ):

$$Var(Y_{ijk}) = var(u_{0jk}) + var(e_{ijk}) \quad [2]$$

Una vez que se estiman las magnitudes de las varianzas y se establece si son estadísticamente distintas de cero se cuantifica qué proporción representa respectivamente en la varianza total de las habilidades de los jóvenes. Esta magnitud es denominada coeficiente de correlación intraclase (CCI).

Se modeló el desempeño crudo (DC) por entidad y por UT, sustituyendo  $Y_{ij}$  por la calificación que obtuvo el sustentante  $i$  de la universidad  $j$ , para clasificar a todas las entidades  $k$  y  $j$  universidades según la diferencia que hay entre la media general  $\beta_0$  y la media estimada del grupo  $\beta_0 + u_{0j}$  (de manera equivalente y de acuerdo con su residual  $u_{0j}$ ).

### 2.3.2. Modelo ajustado

Para cuantificar con precisión la magnitud del “efecto de la universidad” de la magnitud que pueda tener el “efecto social” de los sustentantes, se estimó el CCI residual (CCI-R), definido como la proporción de la varianza en los aprendizajes que queda sin explicar cuando se separa el efecto de la universidad y controlando el efecto contextual de los sustentantes.

Se modificó la ecuación 1 agregando categorías del efecto debido al promedio obtenido de bachillerato, del efecto debido a la escolaridad del padre y del efecto debido a la escolaridad de la madre:

$$Y_{ijk} = \beta_{0ij} + \beta_{1ij}PB_{1ijk} + \dots + \beta_{4ij}PB_{4ijk} + \beta_{5ij}EP_{1ijk} + \dots + \beta_{9ij}EP_{5ijk} + \beta_{10ij}EM_{1ijk} + \dots + \beta_{14ij}EM_{5ijk} + u_{0j} + e_{0ij} \quad [3]$$

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Modelo Nulo

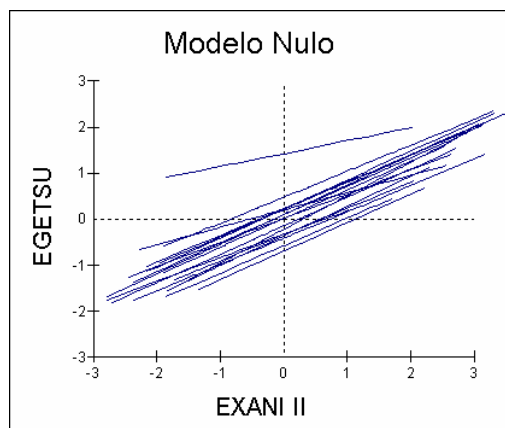
En la estimación del modelo nulo (tabla 1) la partición de la varianza a nivel de entidades federativas es bastante reducida pero significativa, la incidencia atribuible a las características de éstas es de un 5.9% del total, mientras que para el nivel de universidades la proporción de la varianza total del aprendizaje explicable por factores propios es de 28.30%.

TABLA 1. MODELO NULO Y MODELO AJUSTADO, EGETSU SISTEMAS INFORMÁTICOS 2005-2006

NIVEL		MODELO NULO			MODELO AJUSTADO		
		VARIANZA	MEDIA	CCI	VARIANZA	MEDIA	CCI-R
ENTIDAD	var( $r_{0k}$ )	0.085			0.095		
	var( $u_{0jk}$ )	0.114	0.017	0.059	0.108	-0.229	0.153
	var( $e_{0ijk}$ )	0.459			0.416		
UT	var( $u_{0jk}$ )	0.182			0.181		
	var( $e_{0ijk}$ )	0.459	0.010	0.283	0.416	-0.211	0.303

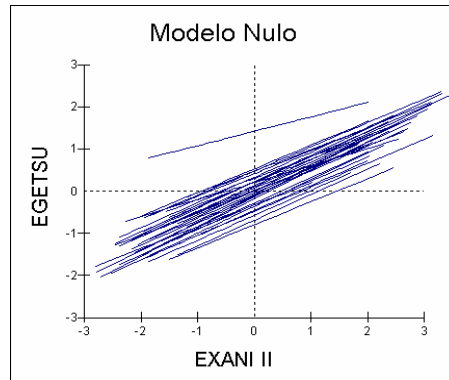
Para la ecuación 1 se calculó la pendiente que determina el desempeño de las entidades (gráfica 1), la media estimada es de 0.572 (error estándar 0.033) con una varianza en sus pendientes de 0.014 y un error estándar de 0.006.

GRÁFICA 1. DESEMPEÑO POR ENTIDAD EN EL EGETSU DE SISTEMAS INFORMÁTICOS



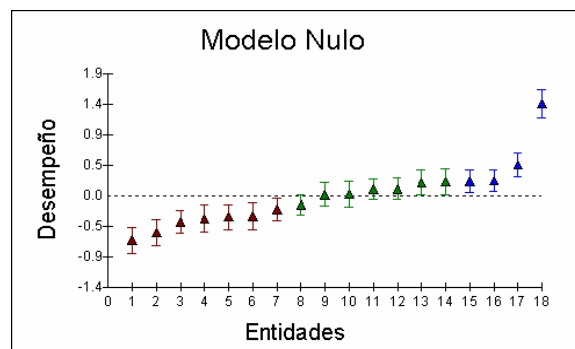
En el análisis por UT (gráfica 2) la media estimada es de 0.574 (error estándar 0.022) con una varianza en sus pendientes de 0.008 y un error estándar de 0.004.

GRÁFICA 2. DESEMPEÑO POR UT EN EL EGETSU DE SISTEMAS INFORMÁTICOS



Al comparar los residuales tomando en cuenta sus intervalos de confianza asociados en el DC estimado, se produjo una clasificación en tres categorías de grupos estadísticamente equivalentes (gráfica 3):

GRÁFICA 3. CLASIFICACIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA A PARTIR DE SU RESIDUAL

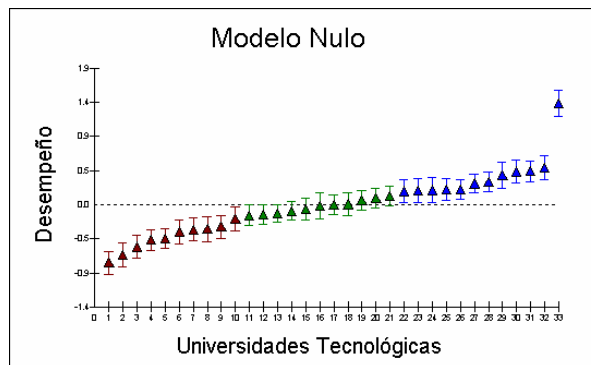


- siete entidades con resultados promedio: Chihuahua, Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Puebla, Quintana Roo y Zacatecas.
- cuatro entidades con resultados arriba del promedio: Aguascalientes, Coahuila, Hidalgo y Morelos, y
- siete entidades con resultados por debajo del promedio: Campeche, Chiapas, Guerrero, Nuevo León, Sonora, Veracruz y Yucatán.

En la gráfica 4 se muestran las 33 Universidades y se observa que :

- por debajo de la media se encuentran 10 UT;
- alrededor de la media se ubican 11 UT;
- por arriba de la media están 12 UT.

GRÁFICA 4. CLASIFICACIÓN POR U.T. A PARTIR DE SU RESIDUAL

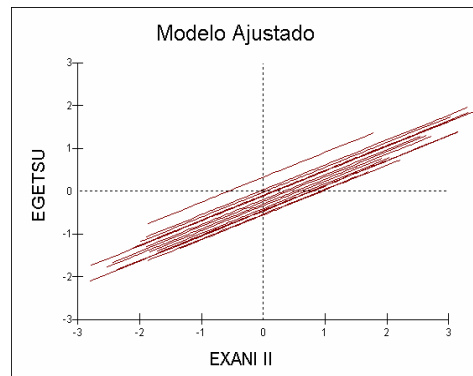


### 3.2. Modelo ajustado

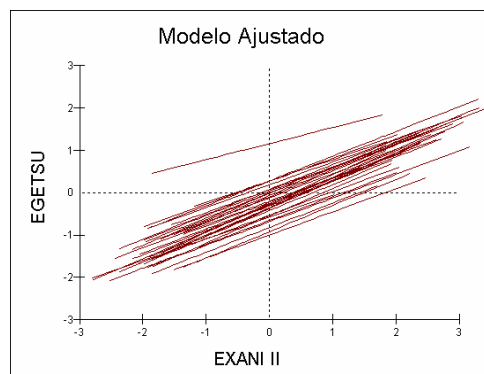
En la tabla 1 se observa un comportamiento diferenciado en el nivel de entidad con respecto a los CCI y CCI-R calculados, de 5.9% a 15.3%.

En la gráfica 5 se observa que la dispersión de los datos es menor comparada con la observada en la gráfica 1, sobresale la entidad de Coahuila al igual que en el modelo nulo, pero en esta ocasión más cerca del cruce de ambas medias y con menos inclinación en su pendiente.

GRÁFICA 5. DESEMPEÑO POR ENTIDAD EN EL EGETSU DE SISTEMAS INFORMÁTICOS, UNA VEZ CONTROLADO EL CONTEXTO SOCIO EDUCATIVO DEL SUSTENTANTE



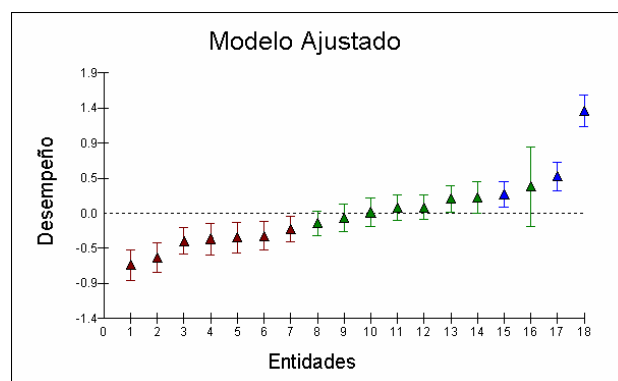
GRÁFICA 6. DESEMPEÑO POR UT EN EL EGETSU DE SISTEMAS INFORMÁTICOS, UNA VEZ CONTROLADO EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO DEL SUSTENTANTE



En la gráfica 7 se observa que:

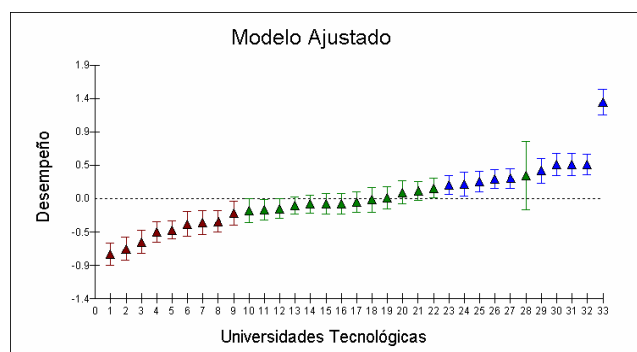
- por arriba se encuentran las entidades de Coahuila, Aguascalientes e Hidalgo;
- alrededor de la media se encuentran Jalisco (de la 6ta posición sube a la 3era), Quintana Roo, Morelos (de la 4a posición, arriba de la media, baja a la 6a), Guanajuato, Estado de México, Chihuahua Zacatecas y Puebla;
- Por debajo de la media se observan Yucatán, Campeche, Guerrero, Chiapas (de la 13a baja a la 15a), Sonora, Nuevo León y Veracruz.

GRÁFICA 7. CLASIFICACIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA A PARTIR DE SU RESIDUAL, UNA VEZ CONTROLADO EL FACTOR SOCIO-EDUCATIVO



Por otro lado, el análisis de residuales de Universidades Tecnológicas, en la gráfica 8, se puede observar que 9 universidades se encuentran por debajo de la media general, lo que corresponde a 28%; 14 alrededor del promedio, 42%; y 10 se encuentran por arriba de la media lo que corresponde a 30%.

GRÁFICA 8. CLASIFICACIÓN POR UT A PARTIR DE SU RESIDUAL, UNA VEZ CONTROLADO EL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO.



#### 4. CONCLUSIONES PRELIMINARES Y PERSPECTIVAS

El análisis permitió estimar que existen diferencias significativas tanto entre las universidades como entre las entidades para el caso de la carrera de Sistemas Informáticos:

El 39% de las entidades UT está ubicado por debajo del promedio, 39% de las entidades están alrededor de éste y el 22% está por encima.

Todas las entidades tienen resultados muy similares tanto en EXANI II como en el EGETSU, pero se destaca con un desempeño sobresaliente el estado de Coahuila.

El análisis por UT permite determinar que el 37% de los planteles se ubicó por encima del promedio de desempeño, el 33% alrededor de la media y el 30% por debajo.

La variación de los datos a nivel individual se reduce considerablemente en el análisis por entidad (tabla 1), este mismo comportamiento de la varianza se observa también a nivel de UT, por lo tanto se puede decir que el efecto de las variables contextuales no está siendo determinante en la variación de los resultados.

En el modelo ajustado el comportamiento la mayoría de las entidades y universidades conservaron la posición y categoría que lograron en el análisis con el modelo nulo; sólo tres UT cambian de categoría.

Con los resultados obtenidos hasta el momento se logró identificar a las entidades y universidades que por el desempeño mostrado por sus estudiantes, se pueden catalogar como entidades o universidades eficaces y que aportan un valor agregado al desempeño de los alumnos que cursan sus estudios en ellas, así como aquellas que se muestran poco eficientes en este sentido.

Los resultados preliminares de este estudio se aportan elementos para avanzar en la construcción de un Modelo de Desarrollo Docente para el subsistema de universidades tecnológicas, que posibilitará contar con resultados más completos e integrales que los *ranking*, pues se considera que la cultura escolar permite caracterizar mejor a las instituciones y a los individuos, a partir de la construcción de parámetros nacionales.

#### **Nota:**

Esta investigación se realizó como parte de los estudios de doctorado en Educación de los autores.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En busca de una unidad de análisis. *Apuntes pedagógicos n° 2*.
- Bruce, T.R. (2004). Equitable Measurement of School Effectiveness. *Urban Education 39*, pp. 200-230.
- Carvalho, P.M. (2005). Análisis de Resultados Obtenidos en estudios de Eficacia Escolar en México, Comparados con los de otros Países. *Revista Electrónica de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(2)*, pp. 80-108
- CENEVAL (1998). *Acerca de CENEVAL y los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura EGEL*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- CENEVAL (2006). *Informe Anual*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
- CENEVAL (2006). *La educación Superior en el Nuevo Milenio; una primera aproximación*. México: CENEVAL.
- CGUT. (2000). *Universidades Tecnológicas. Mandos medios para la industria*. México: Noriega.
- CGUT. (2004). *Resultados comparativos de los años 2002 y 2003 del Modelo de Evaluación de la Calidad del Subsistema de Universidades Tecnológicas, por universidad, año de creación y región*. México: Coordinación General de Universidades Tecnológicas.

- Flores-Crespo, P. (2002). En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la UT de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), pp. 537-576.
- Gaviria, J. Martínez-Arias, R. y Castro, M. (2004). Un estudio Multinivel Sobre los factores de Eficacia Escolar en Países en Desarrollo: El Caso de los Recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (20). Recuperado el 16 de abril de 2005. <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n20/>
- Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), pp. 369-395
- Murillo, F.J. (2005). La Investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como motor para el incremento de la Calidad Educativa en Iberoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2).
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de Investigación de Eficacia Escolar. En Murillo (ed), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: CAB/CIDE.
- Murillo, F.J. (2003). Movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1 (2). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. París; UNESCO.
- Sniders T., y Bosker, R. (2002). Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Avanced Multilevel Modeling. London: SAGE.
- UNESCO (1997). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)*. 151 EX78 Anexo II París: UNESCO.
- Villa-Lever, L. y Flores-Crespo, P. (2002). Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 78(14), pp. 17-49.
- Willms, D. (2006). Las brechas de aprendizaje: Diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos. Montreal: UNESCO.
- Zorrilla, M. (2003) La investigación sobre eficacia escolar en México. Estado del Arte. En: Murillo (ed), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: CAB/CIDE.



## **GESTIÓN “SITUADA” DE LA MEJORA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

*Claudia Romero*

### **1. ANTECEDENTES**

La producción de conocimiento acerca del Cambio Educativo y la Mejora Escolar ha sido muy fructífera en los últimos años al desarrollarse perspectivas renovadas que reconocen su enorme complejidad y conflictividad y su improbable gestión estrictamente racional y técnica. En el escenario de la sociedad del conocimiento, con sus promesas y riesgos, toman fuerza nuevos paradigmas de producción de conocimiento que ponen en cuestión las antiguas certezas que ofrecía la racionalidad técnica y habilitan la posibilidad de pensar y actuar en medio de la incertidumbre (Hargreaves, 2003).

Estas nuevas miradas sobre el cambio, basadas en la experiencia y la investigación de los últimos 20 años, confirman que el cambio educativo real, el que conduce a elevar el desarrollo de todos los alumnos y con ello a incrementar los niveles de calidad y equidad del sistema educativo, ha de centrarse en la escuela, entendiéndola así como centro del cambio (Murillo, 2004). Esta confirmación altera las lógicas sobre las que las propuestas de cambio se han venido produciendo, y que por su persistencia, más allá de los reiterados fracasos llamamos “gramática del cambio” (Romero, 2004). En efecto, asistimos al desplazamiento de los modelos de Cambio Educativo denominados “centro-periferia” que postulaban una transferencia lineal del cambio desde las estructuras administrativas centrales, “productoras del cambio” hacia las escuelas y los docentes, entendidos como “consumidores”. Las nuevas perspectivas, responden a modelos de gestión local y “cambio situado” que posicionan a la escuela en el centro, y no ya en la periferia de los procesos de transformación, y asignan al profesorado el papel de productores y gestores de la mejora.

Este nuevo horizonte para el cambio educativo señala que la clave parece estar en el desarrollo de las condiciones internas y externas para que sean las escuelas las que desarrollen la capacidad de poner en marcha procesos de mejora. Al mismo tiempo pone en cuestión antiguas funciones vinculadas al cambio, como son la supervisión y el asesoramiento, que ya no pueden quedar ligadas al control administrativo en un caso y a la tradicional intervención de expertos portadores del cambio en otro, e invitan a la formulación de nuevos modelos centrados en la colaboración y la gestión participativa del conocimiento.

### **2. LA INVESTIGACIÓN DE FORMAS EMERGENTES DE GESTIONAR LA MEJORA**

El propósito general del estudio, del cual se presentan aquí algunos de sus principales hallazgos, fue indagar acerca de formas emergentes de gestionar la mejora escolar, que pueden ubicarse en la línea del “cambio situado” con amplia participación de los actores escolares en su diseño e implementación.

La ponencia que aquí presentamos recoge los aspectos centrales de una investigación realizada por la autora, en la cual se estudian 32 proyectos de mejora llevados a cabo por 15 escuelas

secundarias públicas (con 1.500 docentes y 11.000 alumnos, aproximadamente) de la Ciudad de Buenos Aires que apuntan a producir la democratización y mejora de la calidad del servicio educativo.

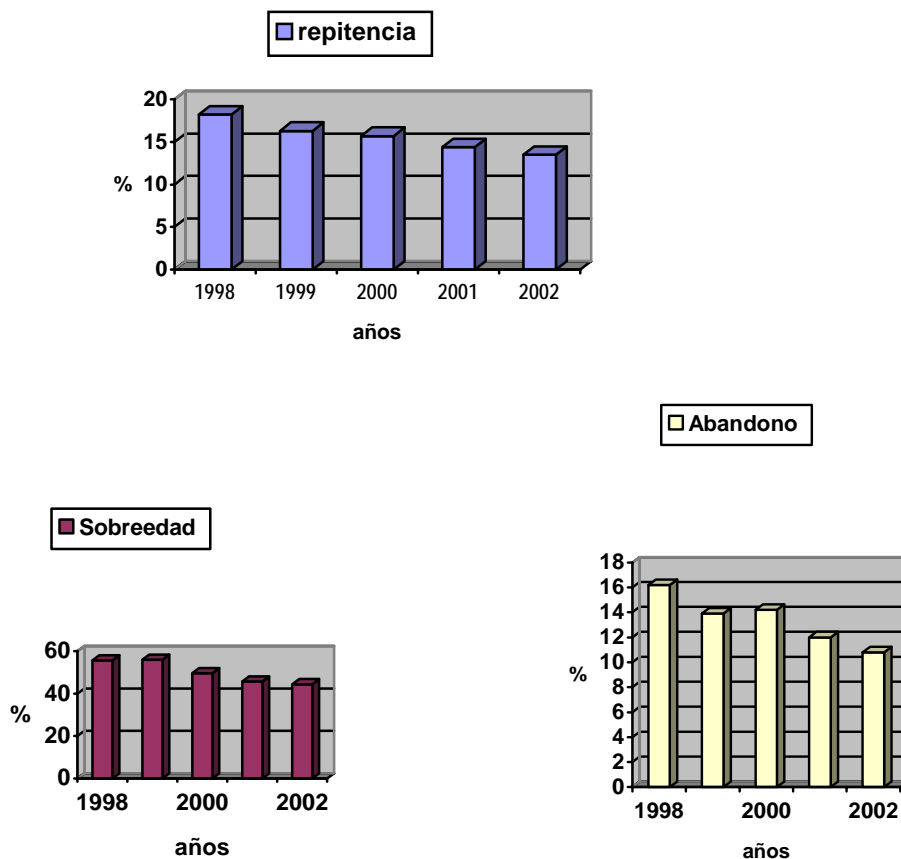
Las escuelas secundarias que se estudian se encuentran localizadas en la zona más céntrica de la ciudad y al comienzo del proceso presentaban una creciente pérdida de matrícula, elevados índices de abandono y fracaso, que se encontraban por encima del promedio de las escuelas de la ciudad (Cuadro 1). Al cabo de cinco años, y luego de desarrollarse los proyectos de mejora, las escuelas habían mejorado notablemente en cuanto a su capacidad de retención, y promoción de los alumnos (Cuadro 2), según la percepción de los profesores se habían producido aprendizajes significativos a nivel personal, grupal y organizativo (Cuadro 3).

CUADRO 1. ÍNDICES EDUCATIVOS DE LA REGIÓN I Y PROMEDIOS DE LA CIUDAD EN 1998

AÑO 1998	Promedio de la Ciudad	Región I
Repitencia	14 %	18,2 %
Sobredad	46 %	55,7 %
Abandono	11 %	16.2 %

FUENTE: Departamento de Estadística, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación

CUADRO 2. MEJORAS EN EL RENDIMIENTO INTERNO DEL TOTAL DE LAS ESCUELAS DE LA REGIÓN I



FUENTE: Departamento de Estadística, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

CUADRO 3. APRENDIZAJES PRODUCIDOS SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES

APRENDIZAJES PRODUCIDOS A PARTIR DE LOS PROYECTOS
<p><b>Dimensión Personal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nuevas visiones sobre los alumnos, el profesorado y la escuela</li> <li>▪ Adquisición de habilidades para el trabajo colaborativo</li> <li>▪ Nuevos conocimientos sobre los temas específicos de los proyectos</li> </ul>
<p><b>Dimensión grupal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Constitución de equipos de trabajo</li> <li>▪ Gestión de proyectos</li> <li>▪ Coordinación con el resto de la institución y con la comunidad</li> </ul>
<p><b>Dimensión organizacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocimiento de nuevos problemas. "Clima de investigación"</li> <li>▪ Introducción de nuevas prácticas y roles</li> <li>▪ Refuncionalización de prácticas y roles existentes</li> </ul>

FUENTE: Cuestionario para profesores respondido por 367 profesores

La iniciativa de mejora estuvo a cargo de la supervisión de la Región I, quien entre los años 1998 y 2004 puso en marcha un plan cuya características sobresalientes podrían sintetizarse en: a) su carácter descentralizado, puesto que la iniciativa no partía de la Administración Central, sino de dos supervisores con una fuerte participación de las escuelas en el diseño y evaluación del proceso de mejora b) la organización de un equipo técnico de asesoramiento que acompañó todo el proceso y c) la organización de un planeamiento estratégico regional. Dicho plan partía de una autoevaluación que cada escuela debía realizar y fijaba luego tres líneas prioritarias de acción: 1. el fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos, 2. el enriquecimiento de los recursos de enseñanza y 3. la organización de la función de Orientación con la implementación de tutorías y estrategias de apoyo a los aprendizajes.

El estudio hace foco en dos cuestiones: los proyectos de mejora que desarrollan las escuelas y los procesos de acompañamiento y supervisión. Los objetivos principales del estudio fueron:

- a. Describir y analizar las características de los proyectos escolares de mejora en cuanto a su inicio, desarrollo y resultados, como así también las condiciones en que tuvieron lugar.
- b. Describir y analizar los procesos de asesoramiento que acompañaron el desarrollo de los proyectos y la modalidad de gestión seguida por la supervisión escolar.

Se abordan así dos niveles de la gestión de la mejora, por un lado la gestión a cargo de cada escuela, encarnada en los proyectos escolares y por otro, la gestión que se desarrolla desde el sistema educativo en las funciones de asesoramiento y supervisión.

El diseño metodológico es el de estudio de caso. Se utilizó el método de profundización sucesiva, con una combinación de técnicas (entrevistas, cuestionarios, análisis documental y observación participante) y se acudió a la triangulación secuencial de la información.

### 3. PRINCIPALES HALLAZGOS: UN “PATTERN” DE MEJORA Y UNA NUEVA POLÍTICA DE GESTIÓN

Un primer hallazgo es la existencia de un “*pattern*” de mejora, un conjunto de diez características comunes a todos los proyectos escolares estudiados. Estas señas actualizan empíricamente los aportes sustanciales de las nuevas perspectivas teóricas sobre el cambio y la mejora y guardan estrecha relación con recientes estudios de casos realizados en contextos bien diversos, como Canadá y el contexto europeo. Aún cuando pueden encontrarse marcas de identidad particular, que dan cuenta del carácter situado del proceso de mejora.

Un segundo hallazgo reside en la identificación de un modelo de gestión de la mejora con inserción en el meso-nivel (nivel de la supervisión escolar) y que guarda relación con lo que en la literatura se menciona como “nueva política” de gestión del cambio: aquella destinada a desarrollar las capacidades y movilizar la energía interna de la escuela, sin imposiciones pero contando con un compromiso firme, sostenido e informado por parte de quienes tienen el liderazgo político del cambio y cuya estructuración combina, en el caso estudiado, la baja formalidad, la alta permanencia y la inserción local. Junto a esto, la configuración innovadora que asume el asesoramiento como práctica de acompañamiento a procesos de mejora escolar

#### 3.1. Acerca de un “pattern” para la mejora escolar

Los 32 proyectos estudiados evidencian una gran homogeneidad al insertarse en las líneas de acción definidas en el Plan Regional, aún cuando se despliegan en temáticas y acciones diversas en cada institución.

Una mirada al conjunto de los proyectos escolares estudiados nos conduce a una constatación de relevancia y es que los proyectos escolares analizados comparten un “*pattern*”, un conjunto de características comunes, aún cuando pueden encontrarse marcas de identidad particular. El “*pattern*” identificado contiene las siguientes diez señas:

- Nacen a partir de visiones compartidas surgidas del trabajo colaborativo de “*hacer visible lo cotidiano*”.
- Consideran necesario atender a las necesidades del contexto social, mejorar las propuestas didácticas y experimentar nuevas estrategias.
- Se asocian al mejoramiento de los índices de retención y promoción de los alumnos.
- Focalizan los esfuerzos en los primeros años de la escolaridad secundaria, donde los problemas de fracaso son más graves, tal como consta en las estadísticas oficiales.
- Se centran en los aspectos pedagógico-didácticos del trabajo áulico.

- Se elaboran y evalúan participativamente, garantizando la confluencia de perspectivas de distintos actores institucionales.
- Reciben asesoramiento sostenido en el tiempo y sobre múltiples aspectos.
- Generan necesidades formativas en el profesorado.
- Proporcionan aprendizajes personales, grupales y organizacionales.
- Producen cambios a nivel de aula, del tejido sociorrelacional y de la dimensión organizativa.

Los diversos cruces de variables que hemos realizado nos permiten afirmar que :

- El “pattern” obtenido se mantiene, con variaciones muy poco significativas, en las escuelas “grandes”, “medianas” y “pequeñas” y en las distintas orientaciones curriculares (bachilleratos, técnicas y comerciales)
- La actitud de apoyo de los directivos se encuentra directamente relacionada con la actitud de interés en el proyecto por parte de los profesores de las escuelas.

Estas señas confirman empíricamente los aportes sustanciales de las nuevas perspectivas teóricas sobre el cambio y la mejora (Fullan, 1991, 1998; Hopkins y otros, 1994; Reynolds y otros, 1997; Bolívar, 1999, 2000 ) y también guardan estrecha relación con recientes estudios de casos realizados en contextos bien diversos. Concretamente nos referimos a dos de ellos, uno realizado en Canadá (Stoll y Fink, 1999) y sobre todo la investigación reciente realizada en el contexto europeo sobre 40 escuelas de ocho países distintos que desarrollaron proyectos de mejora y que permitió elaborar un modelo comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar (Muñoz Repiso, M. y otros, 2003).

Los rasgos que el caso estudiado comparte con los hallazgos de las investigaciones citadas, señalados a su vez por la teoría como factores asociados a la mejora, pueden sintetizarse en cinco:

1. El papel de la dirección como elemento que alienta el cambio y refuerza la participación de los docentes en los proyectos de mejora. En las escuelas cuyos directivos mantienen una actitud de apoyo a los proyectos de mejora, se acrecienta la motivación de los docentes por participar y se sostiene la continuidad.
2. La organización escolar y las prácticas de aula. No es suficiente con cambiar la actuación de cada profesor en el aula, sino que se requieren cambios de segundo orden que afecten a ciertos aspectos estructurales como tiempos de trabajo docente entre pares, distribuciones espaciales alternativas, reagrupaciones de alumnos, creación de nuevos roles y funciones. Sin embargo, estos cambios resultarán vacíos si simultáneamente no se resignifica la práctica en el aula.
3. La planificación del proceso. La necesidad de proceder según una planificación del cambio consensuada, flexible y contextualizada se revela como otro de los factores vinculados a las experiencias exitosas de mejora.
4. Las experiencias previas de innovación, parecen desempeñar un papel relevante en la configuración de los que nosotros hemos denominado el “espíritu innovador” y que funciona como impulso interno para el cambio. Las escuelas y los docentes que han participado en experiencias innovadoras mantienen una actitud favorable y activa frente a los procesos de cambio.

5. El estímulo o la presión externa, unidos a la disponibilidad de recursos representan el “empujón” necesario para vencer la inercia que toda mejora implica. Sin embargo, parece necesario adecuar la calidad y la intensidad de estos elementos al “umbral de cambio” que cada escuela es capaz de procesar según su propia situación.

Existen, en cambio, otros factores que la tradición investigadora, considera vinculados al logro de buenos resultados y que en el caso estudiado no se hacen presentes o lo están en escasas oportunidades. Uno de ellos es la implicación de los alumnos; elemento presente en sólo 2 de los 32 proyectos estudiados. En la mayoría de los proyectos, si bien se registra una mayor participación y logros de los alumnos en su vida escolar, éstos no aparecen activamente relacionados con la planificación y evaluación de los propios proyectos de mejora. Otro factor es la implicación de los padres, que no figura siquiera entre los objetivos de los proyectos. Esto puede deberse a que en nuestro caso se consideran escuelas secundarias donde, de hecho, la implicación de los padres es mucho menor que en el caso del nivel inicial o primario de la escolaridad. Sin embargo, resulta significativa la desconexión de los proyectos respecto de la preocupación por establecer alianzas entre la familia y la escuela.

### 3.2. Acerca de una “nueva política de gestión”

Vamos a referirnos ahora a los modos de gestión del cambio que el caso presenta, empezando por el “micronivel” escolar, representado en los proyectos de cada institución, para tratar luego acerca del “meso-nivel” que representa la supervisión.

Los proyectos escolares estudiados representan, en relación con la cultura y la estructura predominante en las escuelas, una forma organizativa innovadora como es la *gestión por proyectos*. Las tareas y acciones que hemos relevado en el proceso de elaboración y desarrollo de los proyectos muestran un tipo de planeamiento flexible que parte de unos problemas o necesidades, establece expectativas a lograr y va generando sucesivas aproximaciones a la acción, realizando ajustes y modificaciones conforme aparecen nuevos problemas y necesidades. Los profesores sienten el cambio como propio, se sienten protagonistas e intentan acomodar los recursos y apoyos externos a sus necesidades.

Por otra parte, la gestión de los proyectos de mejora se constituye en una fuente rica de aprendizajes. Son múltiples los aprendizajes que los profesores adjudican al desarrollo de los proyectos, en cuanto a sus visiones personales sobre el alumno, su propio trabajo docente y la misión de la escuela; en cuanto a la adquisición para el trabajo en equipo y la gestión de proyectos; en cuanto al desarrollo de un trabajo más coordinado entre los profesores y con la comunidad; en la construcción de un “clima de investigación”; en cuanto a crear nuevos roles y refuncionalizar algunos existentes (Cuadro 3).

Ahora bien, nos ha interesado indagar especialmente cómo se produjo el inicio de los proyectos porque considerábamos clave la génesis del proceso para comprender cuál había sido el punto de arranque y desde allí la dinámica seguida. Al estudiar cómo se fueron originando esos aprendizajes personales, grupales y organizacionales encontramos que los mismos parecen haber seguido un movimiento de “dentro hacia fuera”.

En efecto, al estudiar el inicio de los proyectos, y más concretamente el impulso inicial que lleva a la decisión de formularlos, encontramos que ese impulso se vinculaba fuertemente con necesidades y motivaciones de profesores que reunían dos características predominantes. Por un lado en su mayoría, cerca del 60%, se encontraban entre los 7 y 18 años de antigüedad en la carrera

docente, lo que según la tipificación de Huberman (1990) coincide con la etapa profesional de “diversificación, experimentación y replanteamiento”. Por otro lado, entre los profesores más que su preparación académica en relación a los temas del proyecto predominaba en el 80% de los profesores su experiencia previa en acciones innovadoras. Llamamos a este doble hallazgo el “espíritu innovador” que impulsa los proyectos.

Pero al mismo tiempo, el estudio pone en evidencia que el estímulo externo de la Supervisión al convocar a directivos y docentes a participar del Plan Estratégico Regional fue decisivo para desencadenar los proyectos en las escuelas.

Todo esto nos lleva a concluir que la dinámica que ha seguido el proceso combina los enfoques “de arriba hacia abajo” (*top down*) y “de abajo hacia arriba” (*bottom up*), encontrando en el nivel “meso” de la supervisión la instancia articuladora “centro-arriba-abajo”

Todas estas características conectan con formas más “blandas” de entender el Cambio Educativo (Bolívar y otros, 2001), que resulta entonces no de una lógica racional y técnica de imposición sino de un tipo de comprensión que supone que el cambio se hace “con” los profesores y no “contra” ellos y donde más que trabajar por vencer las resistencias, resulta más apropiado atender a las biografías y emociones de los profesores interesados en mejorar (Hargreaves y Evans, 1997). En este sentido, el modelo político de gestión del cambio que subyace, se relaciona con lo que Darling-Hammond, (2001) describe como “nueva política”, aquella destinada a desarrollar las capacidades y movilizar la energía interna de la escuela, sin imposiciones pero contando con un compromiso firme, sostenido e informado por parte de quienes tienen el liderazgo político del cambio.

#### **4. APORTES PARA EL TRABAJO FUTURO Y ADVERTENCIAS SOBRE LA “REPLICABILIDAD FACILISTA” Y LA “ESCALABILIDAD APRESURADA”**

El modelo de gestión del cambio que emerge del caso, conecta con las formas de un cambio situado, con compromisos locales, en el que se evidencia además una fuerte transformación del rol de la supervisión que se centra decididamente en el asesoramiento. El modelo de lo que denominamos “supervisión ampliada” es un aporte interesante para concretar la dinámica de gestión del cambio que procede según la lógica “centro-arriba-abajo”. Esta lógica habilita una gestión democrática del cambio toda vez que permite una dinámica más participativa y torna factible la articulación entre la macropolítica educativa y las micropolíticas institucionales.

Algunos autores (Jephcote y Brian, 2004) que han explorado el rol de los actores que intervienen en los niveles intermedios reconocen su creciente rol mediador entre la política y la práctica educativa en términos de promoción, oposición, sostenimiento, subversión o reinterpretación. Esto lleva a reconocer el papel central del meso-nivel en los procesos de cambio, ya que en términos de Bernstein (1996), estaríamos ante procesos de “recontextualización” del discurso.

El meso-nivel que, en este caso representa la supervisión, presenta una escala interesante para el desarrollo de procesos de cambio porque, según la organización del sistema educativo en Argentina, la supervisión se responsabiliza por el funcionamiento de un grupo de escuelas, lo que posibilita, al menos en ese conjunto desarrollar redes e intercambios y sobre todo promover entre ellas la instalación de mecanismos de reaseguro de la equidad y la calidad. Por otra parte, la supervisión es la instancia extraescolar más cercana a la escuela, y esa particular distancia facilita la construcción de una mirada externa y al mismo tiempo cercana, muy apropiada para el apoyo.

La sostenibilidad del modelo de gestión está dada fundamentalmente por la existencia de un planeamiento flexible capaz de ir acompañando el surgimiento de nuevos problemas, la implementación de nuevas estrategias y la disponibilidad de nuevos recursos. Pero también, un diseño participativo de la planificación permite que los cursos de acción vayan asumiendo las improntas de los sujetos que lo llevan adelante y con ello se mantiene el compromiso. Además, el planeamiento estratégico participativo permite la formulación de líneas de acción convergentes, que atienden a los problemas comunes y generan sinergia y optimización de recursos, en combinación con espacios para la divergencia institucional, que respeta los contextos propios de cada escuela.

El valor del estudio reside, además, en aportar elementos para la comprensión de los procesos de mejora en un contexto como el argentino, donde el campo de la Mejora Escolar está aún poco explorado. Y además hacerlo en un nivel como el de la escuela secundaria que atraviesa demandas profundas de transformación y en escuelas públicas donde las condiciones para atender esas demandas ofrecen un panorama desafiante.

Finalmente, los hallazgos que aquí presentamos podrían constituirse en aportes para el diseño de políticas de mejora, planificación de estructuras de supervisión y formación de competencias para asesores, directivos y supervisores escolares. Y está claro que en todo caso habrá que tener presente que el valor de los casos, como el que estudiamos por ejemplo, no reside en su capacidad de ser replicados acríticamente sino de desentrañar aquellas claves, “ideas – fuerzas” que resultan eficaces en determinados contextos. Habrá pues que resistir a la tentación de caer en la “replicabilidad facilista” y en la “escalabilidad apresurada”, tan caras a los objetivos políticos de corto plazo, y apostar a continuar produciendo experiencias y conocimiento valioso al servicio de mejorar los niveles de calidad y equidad del sistema educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor and Francis.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, centros o aula. *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 10-16
- Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York/Londres: Teachers College Press/Cassell. Versión en español: Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change. A quarter of a century of learning. En Hargreaves, A. et al (eds.). *International Handbook of Educational Change*. Londres: Kluwer.
- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito en Hargreaves, A. (comp) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. y Evans, R. (1997). *Beyond educational reform, bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: Cassell.



- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Currículum*, 2, pp. 139-159.
- Jephcote, M. y Davies, M. (2004). Recontextualizing discourse: an exploration of the workings of the meso level. *Journal of Education Policy*, 19(5), pp. 547-564.
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, pp. 48-51.
- Muñoz-Repiso, M. y otros (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Bilbao: MEC/Ediciones Mensajero.
- Reynolds, D. y otros (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

## CLAVES PARA LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES ESCOLARES

*Carlos Concha Albornoz*

### 1. RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN GESTIÓN EDUCATIVA

Hoy ya no se discute que el éxito o fracaso de cualquier intento serio de mejoramiento de la educación, se juega en definitiva en la institución escolar y en la enseñanza y que éstos dependen muy centralmente del liderazgo pedagógico y del desempeño de sus directivos. Se asigna una importancia cada vez mayor al rol que juega el director y el equipo directivo en la gestión del centro escolar y en sus resultados, desde dos perspectivas, una conceptual y basada en la investigación sobre efectividad escolar, y otra, derivada de la existencia de políticas públicas y estrategias que relevan la gestión escolar. A continuación se esbozarán algunos titulares de ambas perspectivas.

#### 1.1. Gestión y mejoramiento de los centros escolares

En la mayoría de los países que obtienen buenos resultados en las pruebas internacionales (por ejemplo PISA), tanto las autoridades locales, como los centros de enseñanza disfrutan de una amplia autonomía con respecto a la adaptación e implementación de los contenidos educativos y/o la asignación y gestión de los recursos<sup>1</sup>. Hopkins, D. llama a esto "la reforma liderada por las escuelas"<sup>2</sup>, movimiento que avanza desde un sistema caracterizado fuertemente por la prescripción nacional, a uno en el que sus rasgos distintivos son el profesionalismo, la autonomía y la responsabilidad por los resultados. Entonces, con independencia del punto en que nos encontremos, tanto a nivel local, como de los centros educativos, las capacidades profesionales para asumir estos desafíos resultan centrales y su formación continua, crítica.

Se asiste a un momento en el que los estudios de eficacia escolar han adquirido una enorme importancia para buscar respuestas a la pregunta ¿Qué hace una buena escuela para obtener altos niveles de logro de aprendizaje en sus estudiantes? Si se asume que una escuela eficaz "promueve en 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" (CIDE y CAB: 2003:54), se constata que el concepto involucra el principio de equidad (favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos), la idea de valor añadido (respecto del contexto, la situación socioeconómica y cultural de sus estudiantes) y la preocupación por la personalización del aprendizaje, es decir, el esfuerzo por ayudar a que cada niño, niña o joven pueda desarrollar el potencial que tiene en su interior.

Los estudios sobre eficacia escolar se han ido incrementando en los últimos años en nuestros países. Un aporte valioso a su desarrollo y sistematización han hecho el Convenio Andrés Bello, la OEI, el CIDE (MEC, España) y la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar

---

<sup>1</sup> Schleicher, A. (2006). La Mejora de la calidad y equidad de la educación: retos y respuestas políticas. En: *Políticas Educativas de Éxito: análisis a partir de los informes de Pisa*. Madrid: Fundación Santillana.

<sup>2</sup> . Presentación de Hopkins, D. en Festival de Liderazgo 2006, Santiago de Chile, abril de 2006.

(RINACE). Sin embargo, como señala Murillo, J., no obstante que “la calidad y cantidad de trabajos en nuestros países es, si no alto, al menos aceptable, han tenido una repercusión muy pequeña en el mundo académico y en la toma de decisiones”<sup>3</sup>.

En nuestro país, recientemente la UNICEF y Asesorías para el Desarrollo<sup>4</sup>, investigó la relación entre Reforma Educativa y Eficacia Escolar en un grupo de escuelas que atendiendo a sectores pobres, lograban altos niveles de resultados de aprendizaje. La mitad de ellas había sido beneficiada con programas de apoyo focalizado del Ministerio de Educación en los últimos años. Entre las prácticas atribuidas a la Reforma, ordenadas según el esquema de mayor orientación hacia la gestión institucional y hacia la pedagógica, destacan la presencia de equipos de gestión con liderazgo, el trabajo colectivo de los docentes, un amplio abanico de formas de enseñar y la presencia de actividades curriculares complementarias.

Por otra parte, la Universidad Alberto Hurtado completó recientemente un esfuerzo de más de dos años en la elaboración de un modelo de competencias de los directores efectivos y tecnologías que permitieran la evaluación del desempeño y la formación o desarrollo de dichas competencias. Con esto se actualiza y perfecciona el basamento conceptual para el desarrollo de distintos programas de formación de directores, la asistencia técnica a instituciones escolares y la difusión de los nuevos conocimientos

Estudio Directores para Chile <sup>5</sup>		
¿Qué prácticas o comportamientos distinguen a los directores que logran buenos resultados de aprendizaje?	¿Cómo se transfieren y/o desarrollan esas competencias?	¿Cómo se puede evaluar y gestionar el desempeño de los directivos?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición de un modelo de competencias del director efectivo.</li> <li>- Investigación teórica y empírica.</li> <li>- Once Competencias y niveles de dominio de cada una.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de los recursos cognitivos, prácticos y actitudinales de cada competencia.</li> <li>- Modularización de competencias.</li> <li>- Tres tipos de módulos: básicos, de desarrollo y de apoyo.</li> <li>- Transferencia y evaluación de resultados del proceso de transferencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión teórica y de experiencias relevantes.</li> <li>- Selección de técnicas</li> <li>- Construcción de instrumentos y procedimientos</li> <li>- Aplicación y validación.</li> </ul>

## 1.2. Política, estrategias e instrumentos para la gestión escolar

Hoy es posible observar el despliegue de un vasto conjunto de instrumentos de política que acompañan el ejercicio de la gestión en los centros escolares del país. En ello se distinguen tres vertientes que, no obstante compartir un mismo marco de propósitos, han dado origen a procesos y mecanismos distintos<sup>6</sup>. A continuación se indican algunas de las dimensiones más importantes de estos mecanismos y de los procesos a los que han dado lugar.

<sup>3</sup> Murillo, F.J. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: CAB.

<sup>4</sup> Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF – Asesorías para el Desarrollo.

<sup>5</sup> Universidad Alberto Hurtado. (2007). *Proyecto FONDEF Directores para Chile*. Informe Científico Tecnológico y Económico Social. Santiago: UAH.

<sup>6</sup> Este Sistema es de carácter público, su responsable es el Ministerio de Educación. No obstante, existe también un modelo y sistema de aseguramiento de la calidad desarrollado por la Fundación Chile y un Consejo de Certificación de la Gestión Escolar, que es un organismo autónomo y que ha certificado centros escolares públicos y privados. Más antecedentes en [www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl)

### 1.2.1. Mejoramiento del desempeño de directores y equipos de dirección escolar

Instrumento	Características
"Marco para la Buena Dirección.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer el conjunto de ámbitos, criterios y descriptores del quehacer directivo.</li> <li>• Documento oficial del Ministerio de Educación.</li> <li>• Basado en experiencia internacional y consultas nacionales.</li> </ul>
Ley N° 19.979 de 2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define funciones del director de un centro escolar.</li> <li>• Establece atribuciones de los directores</li> <li>• Evaluación de directores, docentes directivos y técnico-pedagógicos</li> </ul>
Ley N° 20.006 de 2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece la concursabilidad de los cargos de directores de centros educativos municipales.</li> <li>• Destinado a directores y equipos de gestión de centros escolares preferentemente municipales.</li> </ul>
Licitación de Cursos-Talleres de formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollado por universidades.</li> <li>• Combina clases presenciales, talleres y asesoría a centros educativos.</li> <li>• Los focos son liderazgo, gestión curricular, gestión de la convivencia y gestión de recursos.</li> <li>• Culmina con un plan de mejoramiento.</li> </ul>

### 1.2.2. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)<sup>7</sup>

Procesos	Instrumentos	Características
Evaluación institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación</li> <li>- Informe Panel externo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrado a los esfuerzos de fortalecimiento y ampliación de la autonomía de los centros escolares.</li> <li>- Diagnostica la calidad de las prácticas de gestión del centro educativo.</li> <li>- Fortalecimiento del liderazgo educativo, la articulación de actores y la cultura evaluativa.</li> <li>- El panel de evaluación externa analiza y valida los resultados de la autoevaluación.</li> <li>- Los paneles son integrados por supervisores del Ministerio de Educación y del Municipio.</li> </ul>
Estrategia de mejoramiento del centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan de mejoramiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El plan se organiza para abordar prioridades de mejoramiento de la gestión escolar.</li> <li>- Los focos son mejoramiento de aprendizajes, logros institucionales y satisfacción de la comunidad educativa.</li> <li>- Algunos de esos planes tienen aporte financiero del Ministerio de Educación.</li> </ul>
Cuenta pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informe anual del director.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transparenta los avances, dificultades y desafíos del mejoramiento, de acuerdo a lo planificado</li> </ul>

### 1.2.3. Apoyo a centros escolares de bajos resultados de aprendizaje<sup>8</sup>

Instrumentos	Características
Contratos de asesoría externa integral para centros educativos básicos y medios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invitación a universidades con experiencia en educación</li> <li>- Foco en la gestión pedagógica y curricular e institucional y estratégica.</li> <li>- Procesos críticos: evaluación institucional, plan de mejoramiento, asistencia presencial y evaluación.</li> <li>- Proceso por 3 años.</li> </ul>
Proyecto de ley que crea la subvención preferencial destinada a estudiantes de elevados niveles de pobreza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayores recursos económicos para escuelas que atienden a estudiantes más pobres.</li> <li>- Compromisos de resultados de las escuelas.</li> <li>- Clasificación de escuelas en autónomas, emergentes y en recuperación.</li> <li>- Asistencia técnica integral externa a escuelas de bajos resultados.</li> </ul>

<sup>7</sup> Ministerio de Educación (2005). *Sentido y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2005). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.

<sup>8</sup> Ministerio de Educación (2006). *Términos de Referencia Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias*. Santiago: MINEDUC.

Es preciso dejar claro que los instrumentos descritos corresponden a iniciativas recientes o en desarrollo, por lo que se carece de una evaluación rigurosa de sus efectos o de sus impactos. No obstante eso, conforman sin duda alguna, una base consistente de definiciones de alto impacto en el sistema escolar, orientado al mejoramiento de sus resultados de aprendizaje y genera un contexto que determina en una medida importante, la orientación y los contenidos de las estrategias y de las ofertas de formación en gestión y dirección educacional.

## 2. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES Y EQUIPOS DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS

Esta parte se propone abordar la respuesta de la Universidad a dos preguntas sobre la formación en gestión: ¿Sobre qué bases conceptuales e institucionales se estructura la oferta de servicios de formación? ¿Las estrategias que se desarrollan están alineadas con las definiciones, instrumentos y estrategias de política en relación con la gestión y dirección escolar?

### 2.1. Bases conceptuales y metodológicas de formación

El principal sustento sobre el que se ordenan los servicios académicos es la vinculación entre formación y actuación o desempeño. La opción es lo que se dado en llamar “formación profesionalizante” y su foco es ampliar y profundizar las capacidades de directivos para responder a los requerimientos actuales de gestión efectiva de sus centros escolares. Se trata de abarcar tres ámbitos principales de la formación que permitan a las personas: i) el desarrollo de estrategias de intervención en sus instituciones educativas, a través de la apropiación de competencias para el desarrollo de un saber-hacer práctico; ii) la búsqueda y construcción de fundamentaciones para justificar y analizar los saberes prácticos, a través del manejo de marcos conceptuales; y iii) la capacidad de analizar y cuestionar las prácticas institucionales y los elementos que le permitan configurar nuevas formas de hacer o nuevas prácticas.

La formación se ordena en torno a tres núcleos centrales:

1. Competencias **relacionales y de convivencia escolar**, orientadas a la construcción de interacciones cooperativas y productivas para el mejoramiento de los servicios educativos
2. Competencias orientadas al **logro de resultados escolares** de calidad, asegurando para ello, el desarrollo de capacidades institucionales de **gestión curricular y pedagógica**
3. **Competencias institucionales y estratégicas**, que posibiliten el desarrollo de capacidades de liderazgo para la generación de una visión estratégica de la institución educativa y para la producción y gestión de proyectos.

### 2.2. Ofertas de servicios de formación

El trabajo que hoy se desarrolla se puede agrupar en tres tipos de servicios, en los que predominan como características distintivas los esfuerzos de profesionalización y autonomía antes señalados. Institucionalmente, está en curso un esfuerzo de coordinación de todos estos servicios en torno al concepto de formación en servicio y formación permanente. La Facultad ha generado la Escuela de Educación Continua que integra los esfuerzos de asistencia a escuelas y formación a docentes y directivos de centros escolares.

De manera sucinta, se desarrollan los siguientes servicios:

- a. *Asistencia técnica* experta a centros educativos básicos y secundarios, que atienden a sectores pobres y de muy bajos resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Sobre la base del diagnóstico institucional de cada centro escolar, se acuerda un proyecto de mejoramiento con los focos señalados y se apoya su implementación.
- b. *Estudios y Evaluación*, con el propósito de acrecentar el conocimiento sobre el tema y mantener actualizados los servicios de asistencia técnica y de formación académica. Una fuente importante de recursos para el desarrollo de esta área, son los fondos públicos destinados a investigación: Proyecto “Directores para Chile”, estudio de Liderazgo solicitado por el Ministerio de Educación. También, se promueve en las tesis de maestría.
- c. *Formación académica en gestión*. Ella asume distintas modalidades, cursos, diplomados y maestría:
  - Cursos taller para directores y equipos de gestión, contratados por el Ministerio de Educación. Sobre la base de los principios de mejora profesional y del desempeño, se combinan el tratamiento de aspectos conceptuales, con talleres y asistencia técnica en terreno a los equipos directivos de los centros participantes. Se acompaña a los equipos directivos por dos años.
  - Diplomados: se ofrecen y desarrollan formaciones especializadas en cada uno de los núcleos antes señalados: gestión curricular y pedagógica, gestión institucional y estratégica y gestión de la convivencia. Su carácter modular permite que sean reconocibles para la formación en la maestría en gestión y dirección educativa.
  - Maestría en Gestión y Dirección Educativa, impartida en conjunto con la Universidad de Saint Joseph (Filadelfia, EEUU).

### 2.3. Algunos aprendizajes

Finalmente, se describen algunos aprendizajes logrados a partir de las experiencias de la Universidad en relación con el tema. Se trata de un listado inicial y provisorio, que requiere el respaldo y la sistematización de futuros estudios.

- a. La opción por dar a la *formación una orientación profesionalizante*, centrando los esfuerzos en la ampliación de la gama de recursos de orden personal, teórico, conceptual y procedimental de los participantes de los distintos programas para mejorar su desempeño, resulta muy valorada, tanto al momento de optar por la formación, como durante su desarrollo. Esto incluye al Programa de Maestría, cuyo sentido final es el señalado, mucho más que las capacidades de investigación sobre el tema.
- b. *Los destinatarios de los programas* de formación son directores, directivos o profesionales con experiencia en cargos de coordinación en centros escolares. Esto implica que los grupos están constituidos por personas que tienen experiencias de desempeño equivalentes, por lo que las conversaciones profesionales son entre pares.
- c. *Vinculación con los centros escolares*. Resulta central que de manera permanente la Universidad esté vinculada al quehacer de los centros escolares existentes en el país, en

nuestro caso, municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. Esto también debiera impactar la formación de pregrado. Estos vínculos contribuyen a dar pertinencia a la formación, la enriquecen, la hacen creíble ante los actores de los centros educativos.

- d. Vinculación con *estudios y evaluación*. La actualidad de la formación también se sostiene con la participación en estudios que incrementen el conocimiento de este tema, especialmente si se considera que las investigaciones sobre los temas de eficacia escolar y liderazgo, son insuficientes en nuestro medio. Esto implica también políticas de promoción de esta área por parte de la Universidad, criterios en relación a las tesis de maestría y oportunidades de acceder a fondos públicos.
- e. *Vinculación con los esfuerzos públicos sobre el tema*. Se trata de apoyar los esfuerzos de política sobre el tema, evaluar y ajustar los contenidos a sus lineamientos, participar en las mesas de discusión, en los estudios y servicios licitados por parte de las autoridades públicas.

## **¿CÓMO RESUELVEN LOS PROBLEMAS LOS DIRECTORES EFICACES? UN ESTUDIO DE DIRECTORES DE PRIMARIA MEXICANOS EN SU PRIMER AÑO DE SERVICIO**

*Gema López Gorosave, José Ma. E. García Garduño y Charles L. Slater*

### **1. INTRODUCCIÓN**

El impacto de la revolución tecnológica en las concepciones de los individuos y de la sociedad, cuestionan cada día más los supuestos sobre los que se erigen las prácticas docentes y de administración escolar; en un intento por reducir la brecha educativa entre los países latinoamericanos y los países altamente desarrollados, se han impulsado estrategias de descentralización y de profesionalización docente en casi toda la región latinoamericana. En este marco, la investigación empírica sobre gestión escolar se torna relevante en especial, por la retroalimentación que puede ofrecer de las acciones emprendidas en distintos niveles para elevar la calidad educativa.

Este estudio forma parte del proyecto *International Study of the Preparation of Principals* (ISPP), en el cual participan investigadores de ocho países. Con la finalidad de contribuir a los propósitos del estudio internacional se estudiaron diez nuevos directores de escuelas primarias públicas en una ciudad del norte de México. Se observó que algunos de ellos solucionan los principales problemas percibidos en su contexto, por lo que se decidió analizar con mayor detenimiento las prácticas de dos nuevos directores de escuelas primarias públicas.

La información se recolectó de abril a julio del 2006 por medio de entrevistas individuales, grupos de enfoque y registros de incidentes. Los datos se agruparon en categorías de problemas, por instrumento y/o técnica de recolección. Posteriormente se describieron las categorías de problemas y se seleccionaron fragmentos del discurso de los directores para ilustrar las estrategias utilizadas en la resolución de los mismos.

### **2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS**

El estudio sobre los factores de la *efectividad escolar* ha sido abordado en la mayor parte de los países con distinta intensidad. Sobresalen las investigaciones anglosajonas de Coleman y de Jencks desarrolladas en los 70 y 80. Ambos concluyeron que la escuela no es una variable que influya en la reducción de las desigualdades sociales y que los resultados escolares se explican por el contexto social y el entorno familiar. Años después, Coleman (1990) considera la incidencia de variables internas de la escuela en cuanto a la efectividad de los resultados de aprendizaje.

A finales de los 80 y principios de los 90, se multiplicaron las investigaciones sobre *efectividad escolar*. Parte de esta línea de investigación se ha centrado en identificar factores asociados a la efectividad de la escuela y en el reporte de experiencias de escuelas efectivas (Townsend, 1994; Levin y Lockheed, 1993; Chalker y Haynes, 1994; citados en García Garduño, 2000); otra línea de investigación centra la mejora de la escuela desde la práctica; desde principios de



los 90, el movimiento de eficacia escolar (paradigma teórico) se unió al de mejora de la escuela (paradigma práctico). (Murillo, Barrio y Pérez Albó, 1999). La unión de estas dos corrientes se llamó *mejora de la eficacia del centro*. (Muñoz-Repiso, *et al.*, 2000); esta corriente ve al Director/a como una persona clave en la integración entre eficacia escolar y mejora de la escuela, capaz de poner en marcha la idea de la mejora escolar hacia una mayor eficacia.

En México, el interés por el estudio de la Dirección escolar surgió con la implantación del Proyecto Escolar, PE (1997) y del Programa Escuela de Calidad, PEC (2001); no obstante, la producción empírica es escasa. Pastrana (1997) aporta el primer estudio publicado sobre el trabajo de un director de escuela. Ruiz Cuéllar (1999) encontró que el papel del director y su gestión tienen una correlación de moderada a relativamente fuerte en el desempeño escolar. Loera y colaboradores (2006) estudiaron la Dirección escolar como parte de la evaluación del PEC. Este estudio, el más importante realizado en el país, demuestra que el Director escolar es un elemento diferencial en las escuelas con altos niveles de logro.

Recientemente, Camarillo (2006) analizó los factores de éxito o fracaso del Proyecto Escolar; concluyó que el director es fundamental para el éxito de este proyecto. Otro estudio realizado por Zorrilla y Pérez Martínez (2007) con nueve directores de Escuelas de Calidad, señala que éstos otorgan importancia a la mejora de la infraestructura escolar y relacionan más su trabajo con aspectos administrativos; revela además que el director se siente poco apoyado por las autoridades para realizar su labor. Estos últimos hallazgos identifican algunos obstáculos estructurales para la mejora de la escuela.

### 2.1. Directores eficaces

García Garduño (2000) afirma que los directores eficaces son organizados, se relacionan con la comunidad y dirigen a través del ejemplo; sostiene que el éxito de éstos se relaciona con la identificación con el trabajo y con las relaciones armoniosas en la escuela. También señala que estos directores tienen habilidades de gestión, no sólo con el personal adscrito a su centro, sino con otras personalidades de la comunidad. Para Good y Brophy (1986) los directores eficaces crean un sentimiento de comunidad, con valores, cultura y objetivos compartidos, y autores como Blumberg y Geenfield, (1986) sostienen que son profesores con gran competencia interpersonal y seguridad en sí mismos.

## 3. CASO 1

Artemisa asumió la dirección escolar con 45 años de edad y 26 de docencia. Dirige una escuela vespertina con 134 niños ubicada en una colonia de la periferia de la ciudad con alto índice de drogadicción. Llegó al puesto por concurso; es Licenciada en Educación Primaria y desea llegar a ser Inspectora. Se concibe como docente exitosa, trabajadora, paciente, organizada y preocupada por su actualización.

Al igual que sus colegas, no tuvo preparación previa para asumir sus nuevas funciones, pero le gusta trabajar con los maestros. Asegura que *“si es un trabajo en colectivo, la relación debe ser muy estrecha, debe haber comunicación y confianza para que ambas se reflejen en todas las dimensiones”*; pero relacionarse con la comunidad no le parece sencillo; prefiere atender a los padres en lo particular. Está siempre pendiente de los niños, a los cuales da seguimiento junto con el docente. Los principales problemas percibidos por Artemisa fueron: el estrés y la molestia de los profesores por

la orden girada por el inspector para entregar calificaciones finales por adelantado; las relaciones tensas y riesgo de suspensión de clases debido a un movimiento sindical disidente; el nivel de agresividad existente entre los niños, y la indiferencia de los padres hacia la escuela.

Al ser organizada y hábil para mantener datos actualizados tanto en papel como en computadora, dirigió paso a paso el proceso de elaboración de boletas y cuadros finales para que éstos fueran entregados en tiempo y forma; modeló con mucha seguridad su estilo logrando disminuir el estrés de los jóvenes docentes que conforman su personal. El problema de la diferencias político sindicales entre los maestros era una amenaza para la estabilidad del centro escolar. Atendió urgente y constantemente esta situación hablando con cada uno de los docentes, invitándolos a separar la militancia sindical de las obligaciones con los niños; de manera respetuosa pero enérgica, insistía día a día en que las clases eran primero. La agresividad de los niños fue atendida a través del proyecto escolar en el cual se dispusieron a trabajar con valores de convivencia. Los problemas serios de los niños son comunicados a la Directora quien considera que la mayor parte de ellos son reflejo de los problemas sociales de la comunidad en la que se inserta la escuela. Desea atraer a los padres o tutores a la escuela para juntos ayudar a los niños, sin embargo, esto no ha sido tan fácil de lograr, por lo que sigue concentrando su acción en trabajar desde dentro, con sus docentes, en la disminución de la agresividad infantil. Aunque considera que el cambio en actitudes de los niños y los padres es insuficiente, éste es apreciado por Artemisa debido a la dificultad que representa contrarrestar problemas gestados fuera de la escuela.

#### 4. CASO 2

Arnulfo estudió la Licenciatura y Maestría en Educación, dirige una escuela primaria pública matutina fundada en el año 2000. Es Director comisionado por la autoridad superior y tiene 47 años de edad.

La escuela que dirige se ubica en un fraccionamiento nuevo caracterizado por el acelerado crecimiento poblacional. Arnulfo fue maestro fundador de la escuela, la cual inició con 65 niños y tres aulas improvisadas con postes de madera y lonas. Para el siguiente ciclo escolar la escuela pasó a ser de organización completa y con la participación de la comunidad construyeron aulas de madera para los seis grados. Durante el ciclo escolar 2002-2003 se inició otra escuela en el turno vespertino. En el ciclo escolar siguiente ambas escuelas crecieron abruptamente. Durante los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006 se incorporaron al Proyecto Escuelas de Calidad y avanzaron en infraestructura: se construyeron tres salones y baños. El edificio escolar sigue creciendo, en el 2007 se inició la construcción de cuatro salones más, la biblioteca y la sala de medios. La población escolar del turno matutino rebasa los 400 niños y no terminan de solucionar las necesidades materiales.

Los principales problemas enfrentados por Arnulfo se concentran en la obtención de los recursos necesarios para la escuela. A este problema le siguen la participación insuficiente de los padres, los retardos y falta de compromiso de algunos docentes, las condiciones de pobreza de muchos niños y el apoyo insuficiente de las autoridades. Entendió muy pronto el rol de los padres *“podía tener éxito si involucro a los padres...ellos van a estar contentos si sus hijos están bien atendidos...ellos nos pidieron que no suspendiéramos las clases los días de junta porque los niños se la pasaban de vagos ya que ellos trabajan”*. Trabajó hasta lograr convocar a 250 padres de familia con quienes acordó acciones en beneficio de los niños y de la escuela. Pactó también con los

maestros, hizo un acta de compromisos; sin aplicar el reglamento, con su ejemplo y el de los maestros más responsables, han disminuido las ocasiones en que los docentes menos comprometidos desatienden sus obligaciones. Promovió convenios con instancias gubernamentales y religiosas para que los niños recibieran desayuno en la escuela y los padres tuvieran pláticas diversas. Enfrentó algunos problemas administrativos relacionados con el llenado de formatos del cierre del ciclo escolar, esto le generó mucho estrés. Ante la falta de apoyo del Inspector, convocó a los docentes a trabajar en sábado; culminaron exitosamente con las responsabilidades administrativas de fin de ciclo escolar.

Antes de llegar a fundar esa escuela, Arnulfo fue Asesor Técnico Pedagógico en algunos departamentos educativos municipales en donde promovió programas de apoyo a la escuela básica. Desarrolló habilidades sociales para la gestión, tiene relaciones y las aprovecha, toca puertas y las abre hasta conseguir lo que se propone. Sabe escuchar, negociar, es perseverante y muy paciente; es comunicativo, incluyente, comprometido y responsable. Reflexiona frecuentemente sobre las distintas soluciones de un problema y actúa rápidamente para no dejarlos crecer.

## 5. DISCUSIÓN

Cada centro educativo es una realidad compleja, específica y singular. La magnitud, intensidad y configuración de los problemas depende del contexto particular de su entorno; no obstante, la influencia de la trayectoria profesional en la definición directiva se reconoce como una variable importante en el estilo de la dirección.

En los casos analizados, mientras una docente experimentada, al ser Directora interviene eficazmente en los problemas internos que ponen en riesgo las clases de los niños, otro profesor de trayectoria orientada a la gestión de programas de apoyo a la educación básica, percibe e interviene eficazmente ante los problemas sociales y de infraestructura. Artemisa es organizada y hábil en la administración y control escolar, maneja la computadora para estas tareas. Prefiere la comunicación individual con los padres de familia a quienes cita cuando sus hijos presentan problemas de aprendizaje y/o violencia. Se compromete con su trabajo y centra su atención en el trabajo de los profesores a quienes cuestiona e involucra constantemente en las acciones pedagógicas. Arnulfo también se caracteriza por ser comprometido con su trabajo, es además incluyente, centra su atención en el bienestar económico y social de los niños y de sus familias, tiene por objetivo lograr las instalaciones, equipo y materiales adecuados para la enseñanza; para lograrlo involucra a padres de familia, profesores y a distintas instancias públicas y privadas. Más allá de las diferencias entre estos dos directores, se identificaron algunas estrategias comunes: guían con el ejemplo, siempre comunican, se anticipan a los problemas, intervienen lo más rápido posible y buscan persuadir para lograr el involucramiento.

Es difícil pensar que un director en su primer año de gestión sea capaz de intervenir eficazmente en cada una de las dimensiones de la gestión escolar con miras a elevar la calidad educativa de manera sostenida. Algunos factores que impiden una intervención integral eficaz son: un perfil de experiencia limitada, el rezago social y económico del contexto y el apoyo todavía insuficiente del sistema educativo y de la sociedad en general. En los casos reportados, el contexto escolar rebasa las posibilidades reales de revertir problemas asociados a la pobreza desde la dirección escolar.

Analizar buenas prácticas de quienes se inician en la dirección de las escuelas primarias públicas ilumina aspectos para el debate sobre los límites y posibilidades de transitar hacia un nuevo paradigma de gestión educativa, y sobre los apoyos adicionales que del sistema y de la sociedad en general se requieren para facilitar la mejora permanente los aprendizajes de los niños en el caso mexicano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blumberg, A., Greenfield, W.D. (1986). *The Effective Principal: Perspectives on School Leadership*. Boston: Allyn y Bacon.
- Camarillo, J.P. (2006). [Factores de Éxito y/o Fracaso en la Implementación del Proyecto "La Gestión En La Escuela Primaria"](#). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 84-107.
- Coleman, J. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Boulder: Westview Press.
- García Garduño, J.M. (2000). ¿Cuáles son las características del liderazgo del director y del supervisor de educación básica efectivo?. Una revisión de la literatura internacional y la investigación generada en México. En: *Psicología educativa: programas y desafíos en educación básica*, pp. 109-124. México:UPN.
- Good, T. y Brophy, J. (1986). School effects. En: Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*, pp. 570-602. New York: MacMillan.
- Loera, A., Hernández, R. y García, E. (2006). Buenas Prácticas de Gestión Escolar y Participación Social en las Escuelas PEC. Resultados de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia escolar 2001-2006. México: SEP. <http://www.heuristicaeducativa.org/nuevo/biblioteca/16.-f5buenaspracticasygp.pdf>
- Muñoz Repiso, M.; Murillo, F.J.; Barrio R.; Brioso, M.J.; Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J., Barrio, R., y Pérez-Albó, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Pastrana Flores, L. (1997). *La organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Colección Tesis del DIE. México: DIE.
- Ruiz Cuéllar, G. (1999). Un acercamiento a la calidad de la Educación Primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Zorrilla, M., y Pérez, G. (2007). Los Directores Escolares frente al Dilema de las Reformas Educativas en el caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), pp.113-127.

## **EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO UNA APUESTA DE DIRECCIÓN ESCOLAR DE CALIDAD**

*Claudia del Pilar Cayulef Ojeda*

### **1. INTRODUCCIÓN**

La necesidad de asumir el mejoramiento de la calidad de la educación como una prioridad en el desarrollo de sus políticas es uno de los consensos que con mayor claridad ha surgido en los gobiernos de todos los países. Sin embargo, no son muchos los procesos de reforma que consideran que el elemento trascendente está vinculado con el cambio cultural de los centros educativos. El liderazgo Distribuido representa un cambio que revoluciona la cultura de la escuela, desarrollando procesos de participación, democratización y corresponsabilidad de los resultados escolares, entendidos estos como el desarrollo de toda la comunidad escolar

Al preguntarse por los factores de la eficacia escolar es imprescindible realizar una mirada a la Dirección Escolar y sus características; en esta apuesta de transformación se alza el Liderazgo Distribuido como una propuesta teórico-práctico que implica una nueva forma de establecer la conducción de la escuela y permite asegurar la instalación de procesos de mejoramiento permanente.

### **2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UN RETO PERMANENTE**

El contexto mundial de profundos cambios en todos los ámbitos en que hoy nos encontramos y la relevancia que han adquirido los temas educativos en los últimos decenios, nos desafían a todos quienes nos desarrollamos profesionalmente en la educación, teóricos y prácticos, a reflexionar e implementar diversos cambios que permitan adecuar a los sistemas educativos a las necesidades de la actualidad.

Es por ello que uno de las inquietudes y preguntas más recurrentes con la que nos encontramos se relaciona con la calidad de la Educación, concepto polisémico, complejo y subjetivo; que no deja a nadie indiferente. Podríamos hacernos una serie de preguntas en relación a este concepto como por ejemplo: ¿calidad de qué?, ¿para qué?, ¿para quién? Las respuestas a estas interrogantes nos abren un gran abanico de posibilidades y las más diversas posturas tanto teóricas como prácticas. Sin embargo, poco a poco se van decantando algunas reflexiones y van surgiendo consensos que indican que la calidad de la educación no se entiende por sí sola, la otra cara de la moneda es la equidad, es decir no se puede considerar un sistema educativo de calidad sino va de la mano de la inclusión, esto significa que luego de la cobertura se debe dar paso a la participación y al logro de los aprendizajes de todos los alumnos. En consecuencia, siguiendo a Marchessi y Martín (1998) se puede afirmar que *“Un centro educativo de calidad es aquel que potencia las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad, favorece el funcionamiento de este tipo de centros y*

*apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas”.*

Es interesante seguir la línea de reflexión que nos ofrece OREALC/UNESCO (2007) a partir del artículo “El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe” en él se ofrece una definición de calidad educativa, la que se basa en el derecho fundamental de las personas a la educación. A partir de allí nos abre a diversos tópicos que de alguna manera nos permiten visualizar las características de una educación de calidad; estos son: equidad, pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia.

La equidad implica igualdad y diferenciación, es decir supone un ajuste a las necesidades propias de las personas para lograr el desarrollo de las capacidades de todas y todos los estudiantes. No se puede entender una educación de calidad si profundiza las desigualdades sociales, si no es capaz de concretar un proyecto de sociedad en donde el eje lo constituya la inclusión y la cohesión social.

La relevancia y pertinencia están referidas fundamentalmente a los fines de la educación. Una educación será relevante en la medida que logre que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para adaptarse a las necesidades sociales. Por ello es que se debe tener especial cuidado con los contenidos que se seleccionan en el currículum escolar.

Por otra parte la pertinencia está relacionada con la significatividad de los contenidos para el alumno, por ende, se debe considerar como elemento central los diversos contextos sociales y culturales; esto desencadena la pregunta por los márgenes de flexibilidad que debieran tener los currículos escolares.

Por su parte, la eficacia y la eficiencia nos abren el camino hacia la evaluación de lo que se entrega a los estudiantes. Las interrogantes que se presentan son en qué medida se han logrado las intenciones educativas para todos y todas los estudiantes; nos pregunta no sólo por los contenidos conceptuales, sino en que medida hemos logrado avanzar en la aceptación de la diversidad, en la inclusión social, en la gestión de la convivencia.

La eficiencia por su parte, plantea la pregunta por los costos que esto significa, es decir como y cual ha sido el uso de los recursos que se tienen en la educación, esto lejos de una mirada economicista nos sitúa en la responsabilidad social de las inversiones en educación.

Este es el escenario en el que nos situaremos para presentar cuales son los desafíos que se presentan a la Dirección Escolar para el logro de una educación de calidad.

### **3. UNA DIRECCIÓN ESCOLAR PARA EL CAMBIO: EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO**

La investigación asegura que el desarrollo de procesos de cambio y mejora están estrechamente vinculados a la actitud y el comportamiento de quienes asumen tareas directivas. Esto implica que junto con las competencias técnicas se requiere de condiciones ligadas con la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones más democráticas en el centro escolar que aseguren procesos de transformación permanente con el objetivo de entregar una educación de calidad.

No cabe duda que el papel de los directores ha ido cambiando a lo largo del tiempo, especialmente en las últimas décadas, pues se debe encontrar el equilibrio entre las presiones del exterior – cuenta pública, ranking, resultados académicos- y los problemas que le plantea su propia

comunidad educativa, el entorno en la que se inserta y de la función social que ésta demanda a la educación. Esto conlleva a que se haya pasado de una visión centrada en los rasgos personales de eficacia, dinamismo, autoridad, habilidad para gestionar y solucionar los problemas de la escuela a una definición que está más ligada a la capacidad de aunar voluntades sobre la base de un proyecto común compartido, en la empatía ante las nuevas situaciones que se presentan, en la habilidad de adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean y en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover y conducir el cambio, entre otros. La idea es ir desarrollando un marco teórico-práctico que permita desarrollar un modelo de dirección escolar para el cambio y la mejora que sea diferente y adecuado a las necesidades de la actualidad. Surge así la idea de liderazgo distribuido que tiene como principio básico que es un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar. (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005)

Uno de los aspectos más importantes de destacar es que este modelo implica un cambio de cultura en la escuela, aspecto no menor y clave en los procesos de mejora; esto significa que si al interior de las escuelas no se considera necesario el cambio, por diversas razones desde la desesperanza aprendida hasta la comodidad de la tradición, cualquier cambio resultará un maquillaje externo que lamentablemente va destinado al fracaso. La mejora se logra en la medida en que se realiza una acción conjunta, debe existir sinergia en las acciones que se establecen como necesarias, con lo cual será vital la generación de equipos de trabajo que no compitan entre sí sino que se dispongan a desarrollar tareas que los conduzca hacia un fin compartido. (Crawford, 2005) En este esquema los directivos van identificando y proponiendo metas, hacen un filtro catalizador y generan un clima de confianza, reflexión, apertura y colaboración.

De esta manera se puede asegurar que el liderazgo distribuido implica a todos los miembros de la comunidad escolar que se ponen en movimiento las habilidades de cada uno para el logro de objetivos comunes, de esta manera el liderazgo se expresa horizontalmente, en todos los niveles de la escuela. (Harris y Chapman 2002). Esta “dispersión” del liderazgo lejos de diluir el compromiso provoca sinergia en la comunidad logrando que la transformación y la mejora se establezcan como el sello distintivo de esa organización. (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003; Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004).

Un aspecto que parece notable desde esta mirada tiene que ver con el papel del profesorado, que supone empoderarse de su rol profesional, que lleva consigo la superación del aislamiento y del individualismo que hace aflorar lo mejor de sí, sus talentos y habilidades se ponen al servicio de la comunidad, se ejercen funciones de liderazgo en diversas funciones y ámbitos (Elmore 2000) es por ello que se plantea que las fronteras entre líderes y seguidores se disipan y dispersa en el colectivo.

Sin embargo, es importante precisar que el liderazgo distribuido no significa delegar funciones o asignar tareas, tampoco es inorgánico o una serie de acciones personales inconexas, es decir no se trata de que cada uno desarrolle lo que estime conveniente; en este sentido los directivos tienen la responsabilidad de coordinar el equipo de trabajo que compone la comunidad escolar.

Esta postura hace mucho sentido a las aspiraciones que hoy tenemos desde nuestros países latinoamericanos, en los que por muchos años la participación y el establecimiento de relaciones horizontales y democráticas nos estuvo limitada en algunos casos al extremo. Por lo mismo, este es un aprendizaje nuevo que debemos realizar, pero que es estrictamente necesario si queremos formar en nuestros estudiantes ciudadanos que cuiden y desarrollen procesos democráticos que tanto nos ha

costado conseguir. El desarrollo de comunidades escolares más inclusivas, tolerantes y abiertas a la diversidad es un desafío que a través de marcos conceptuales como los aquí expresados.

Esta sugerente propuesta nos exige repensar en forma diferente la formación inicial y la formación continua del profesorado y claramente de la formación de los directivos, especialmente en lo referido al desarrollo de actitudes más democráticas y participativas, pasar de experiencias unipersonales, solitaria e individualistas a una dirección compartida. Siguiendo a Fullan se requiere desarrollar un proceso de cambio profundo, que remueva las bases de la cultura escolar, que logra visualizar que sus problemas son oportunidades de cambio y mejora, que es posible aprender de los errores y por ello nos augura un nuevo escenario mucho más pertinente y adecuado a los requerimientos actuales y futuros.

A la luz de estas reflexiones, quizás se podría pensar que estos referentes son solo a nivel teórico, que son una hermosa utopía, un sueño que no se puede materializar. Sin embargo, existen algunas experiencias concretas —algo aún incipientes— pero que nos indican que es posible; y en último caso, si los educadores perdemos la capacidad de soñar y de seguir aprendiendo poco podríamos esperar de los otros agentes sociales.

La calidad de la educación se juega en cada escuela, en cada comunidad y en la posibilidad de desarrollar al máximo todas las capacidades de nuestros niños y jóvenes; este debe ser nuestro horizonte. Transformar nuestras escuelas nos permitirá impulsar cambios en la sociedad, generando espacios de solidaridad y justicia, y sobre todo construir el lugar común en donde respeta a cada persona y donde nadie sienta que está demás.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blumberg, A., Greenfield, W.D. (1986). *The Effective Principal: Perspectives on School Leadership*. Boston: Allyn y Bacon.
- Bennet, N.; Wise, C. Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*. London: NCSL.
- Coronel, J.M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3) pp. 213-216
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1996). Leadership for Change. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, pp. 423-451.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Chapman.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002) Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. Comunicación presentada en el *International Congress on School Effectiveness and Improvement*, enero, Copenhagen.



- Lewin, K., Lippit, R. y White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-301
- Macbeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), pp. 349-366.
- Marchesi, A. y Martín, M. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, pp. 48-51.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 2004; 36 (1), 3-34.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 24(3), pp. 249-266
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), pp. 395-420.
- OREALC/UNESCO (2007). *El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. y Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32, pp. 439-457

## **LIDERAZGO Y COMPETENCIAS DIRECTIVAS PARA LA EFICACIA ESCOLAR: EXPERIENCIA DEL MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR DE FUNDACIÓN CHILE**

*Mario Uribe Briceño*

### **1. LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO DIRECTIVO COMO FACTOR DE LA EFICACIA ESCOLAR**

Así como el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el rol de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promueva la eficacia de la organización escolar.

Este reconocimiento no siempre ha sido tan claro y más bien es reciente, en particular el hecho de vincular su quehacer con la mejora en los aprendizajes. Esta poca valoración queda en evidencia al ver su importancia relativa en el debate de reformas educativas o bien en medidas explícitas de los sistemas educativos en relación al marco de acción que los rige. Se explica lo anterior en la medida que los profesores, las metodologías de aula y los resultados han sido el centro de la atención. Pero la evidencia está siendo más contundente a este respecto y si bien pueden existir dudas en relación al nivel o forma como impacta la acción directiva en los aprendizajes, el liderazgo directivo es la segunda variable después de “la clase”, entre todos los factores relacionados en la escuela que contribuyen en los aprendizajes y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas con entornos difíciles (Marzano, 2003; Brunner, 2003; Leithwood, 2004; Raczynski, 2005; Murillo, 2007).

Existen diferencias y no hay acuerdo entre los investigadores en que si esta influencia es directa o indirecta en el logro de aprendizaje. Gran parte de las respuestas, posiblemente se encuentre en la definición de los estilos de liderazgos. Estos estilos estarán definidos por quien ejerce el mismo, en aspectos tales como: tipos de comunicación, manejo de situaciones difíciles, resolución de problemas, facilitar el logro de las metas, generar ambientes que promuevan que cada individuo y finalmente el grupo, haga de los objetivos organizacionales sus propios objetivos.

La literatura da cuenta de distintos tipos de liderazgos (democrático, participativo o distributivo). También se han desarrollado modelos, como el de “Bass y Avolio” que se funda en tres constructos: liderazgo transaccional, transformacional y el “no líder”. Bass (2000) condiciona la efectividad de la dirección escolar según los entornos socioculturales, y por ende, abre la posibilidad de distinguir más de un tipo de liderazgo efectivo.

Mientras la investigación nos provee de otros antecedentes o posibles nuevas definiciones de liderazgo, hay algunos aspectos básicos del accionar de la dirección escolar que son comunes, lo que nos tendría que llevar a distinguir entre tipos y prácticas básicas del liderazgo (Leithwood, 2004), esto es, precisar que independiente del tipo de liderazgo hay cierto número de funciones o desempeños que son necesarios y constituyen una línea base de acción en todos ellos. En este punto se produce, según la perspectiva que se elija, un quiebre o un complemento, donde estas “prácticas” para ser entendidas deben ser analizadas y descritas, no desde los estilos de liderazgo, sino desde el marco de la gestión directiva que de consistencia y coherencia a las mismas.

Una escuela es efectiva porque en definitiva sus prácticas directivas y docentes lo son. La evidencia nos indica que los directores efectivos favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes en la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico. En contrario, la misma evidencia demuestra que en escuelas no efectivas, los directivos dan escaso apoyo a los docentes, no declaran metas y objetivos, levantan sistemas de evaluación débiles, no promueven el trabajo en equipo, presentan acciones más individuales que grupales y no hacen gestión de entorno. (Raczynski, 2005).

Entonces, para identificar más claramente la acción directiva y su influencia en la efectividad de la escuela, no basta con reconocer el tipo de liderazgo que ejerce, sino complementariamente, se hace necesario distinguir cuales son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión institucional y pedagógica.

## 2. BUENAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS

Las prácticas de gestión revelan el nivel de competencias alcanzadas por los directivos. Es competente a aquel que transforma los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo cotidiano. En este sentido, hasta el desafío más técnico requiere de un líder fuerte con sólidas destrezas de relación y comunicación. (R. Moss Kanter, 2006).

No siempre las competencias y/o habilidades han merecido la misma importancia relativa desde la investigación. Hasta hace muy poco se valoraba el conocimiento y dominio de la información como lo más importante, al punto que representó el 75% de la valoración profesional. Hoy sólo representa el 20 o 25% (Villa, 2006), diversificando esta valoración en aspectos tan variados como destreza en la búsqueda de información, trabajo en equipo, liderazgo pedagógico, autoaprendizaje, entre otros.

La competencia sería entonces, la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño directivo, que se obtiene en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia (Ducci, 1997). Es la “capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos, movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno”. (OCDE, 2005). Incluyen en su definición un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental), y un saber ser (actitudinal). Las competencias son observables.

El año 2005, como parte del desarrollo del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile y ante la necesidad de tener una descripción de competencias para profesores, directivos y profesionales de apoyo que trabajan en la escuela, se desarrolló el proyecto “Competencias Docentes y Directivas para la Escuela” ([www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl)), 2005), que definió 18 perfiles de cargos, de los cuales 7 corresponden a directivos: Director(a), Subdirector(a), Jefe(a) Unidad Técnico Pedagógica (Director Docente), Inspector(a) General, Director(a) de Ciclo, Orientador(a), y Jefe(a) de Departamento.

Para su elaboración se definió un *Modelo integrado de Competencias* que incluye competencias Conductuales (transversales) y Competencias Funcionales (Técnicas). Las primeras se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales. Ej: Orientación a la Calidad, Trabajo en equipo. Las competencias funcionales son las que se refieren al conocimiento, habilidad, destreza que debe ser movilizadas para lograr los objetivos. Tienen relación con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación Ej: Realizar clases efectivas.

Se definieron 12 competencias Conductuales y 68 Funcionales (34 del ámbito de gestión y 34 del ámbito curricular). Los perfiles se construyeron en base a estas competencias. Cada competencia tiene su propia definición y descripción de lo que se considera un desempeño estándar y superior, así como se define lo que no corresponde a esa competencia.

Un ejemplo de perfil:

CARGO: JEFE TÉCNICO PEDAGÓGICA (DIRECTOR DOCENTE)

Profesional responsable de la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares.

COMPETENCIAS FUNCIONALES.
Establecer lineamientos educativos-formativos al interior de los diferentes niveles.
Difundir el PEI y asegurar la participación de la comunidad educativa y el entorno.
Asegurar la existencia de información útil para la toma oportuna de decisiones
Gestionar el personal docente a su cargo
Planificar y coordinar las actividades de su área.
Administrar los recursos de su área en función del PEI.
Supervisar la implementación de los programas en el aula
Asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.
Asegurar la implementación y adecuación de planes y programas.
Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados.
Gestionar proyectos de innovación pedagógica.

COMPETENCIAS CONDUCTUALES.
Compromiso ético-social.
Orientación a la calidad.
Autoaprendizaje y desarrollo profesional.
Liderazgo.
Responsabilidad.
Negociar y resolver conflictos
Adaptación al cambio.
Asertividad.
Iniciativa e innovación.

#### REQUISITOS PARA EL CARGO

1. Título de Profesor/a y/o Educador/a de Párvulos.
2. Otros propios exigidos por del establecimiento.

A partir de estas descripciones, hemos diseñado un sistema de gestión para la selección, evaluación y desarrollo de competencias. Los perfiles de competencias están siendo usados como referentes en escuelas y corporaciones de todas las dependencias y en el caso de los perfiles directivos han sido un complemento importante para el Marco de la Buena Dirección, al punto que hoy se está profundizando en esa línea en conjunto con el Ministerio de Educación en aplicaciones específicas.

### 3. MODELO DE GESTIÓN DE FUNDACIÓN CHILE: LIDERAZGO, PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y RESULTADOS

Los modelos de gestión de calidad (Baldrige, EFQM, Deming, Iberoamericano) ponen especial énfasis en el liderazgo como tema clave en las organizaciones efectivas y se describe como una acción personal que genera un clima adecuado y focalizado en las expectativas de los estudiantes. Complementariamente, como se trata de modelos de excelencia organizacionales van más allá de la definición individual y también abren una perspectiva más amplia y analizan el desempeño del *equipo directivo* en cuanto al diseño de políticas, procedimientos, directrices, prácticas instruccionales y supervisión de toda la escuela. (M. Baldrige, 1995).

El Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile (MGE), se desarrolló el año 1999 a través de un proyecto FONDEF en conjunto con la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica

de Chile. El MGE incorpora en los sistemas de gestión temas claves del ámbito de la eficacia escolar, definiendo explícitamente seis Áreas:

1. Relaciones con la Comunidad
2. Liderazgo Directivo
3. Competencias Profesionales Docentes
4. Planificación
5. Gestión de Procesos y,
6. Gestión de Resultados

Con un claro énfasis en los procesos y en las prácticas del equipo directivo, el Área 2: “Liderazgo Directivo”, no define los estilos de liderazgo, sino la forma en que el Director y los directivos del equipo de gestión, orientan y conducen a través procedimientos institucionalizados la planificación, los procesos (pedagógicos-curriculares, administrativos y financieros) y la gestión de los resultados institucionales. Considera la forma en que la dirección lidera y mantiene los sistemas de comunicación y participación con toda la comunidad y finalmente en como rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública de los resultados del establecimiento ([www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl) Plan de Calidad: 2005).

En la lógica del mejoramiento continuo, la instalación del MGE sigue un itinerario que considera cuatro etapas consecutivas: Autoevaluación, Diseño de Plan de Calidad, Implementación Plan de Calidad y solicitud de Evaluación Externa para optar a la Certificación de la Gestión Escolar de Calidad (sello).

Han participado en el proceso de Autoevaluación desde el año 1999 más de 1000 escuelas de todo el país de manera voluntaria. Lo que implica que existe información de satisfacción de directivos, profesores, estudiantes y padres de las 6 áreas del MGE.

Con la información acumulada estamos iniciando los primeros análisis, donde es posible observar que los actores no son en absoluto indiferentes al accionar de los directivos, en particular cuando el establecimiento presenta rendimientos deficientes.

Al analizar los niveles de satisfacción de escuelas que realizaron procesos de Autoevaluación en el marco del MGE en los últimos 12 meses esto se ratifica. Como muestra, seleccionamos un grupo pequeño que respondieran a los siguientes criterios: escuelas que pertenecieran a una misma región, tuvieran una misma dependencia, ubicados en el mismo nivel socio económico y que rindieran prueba SIMCE 4° básico Lenguaje 2006.

Los antecedentes son los siguientes:

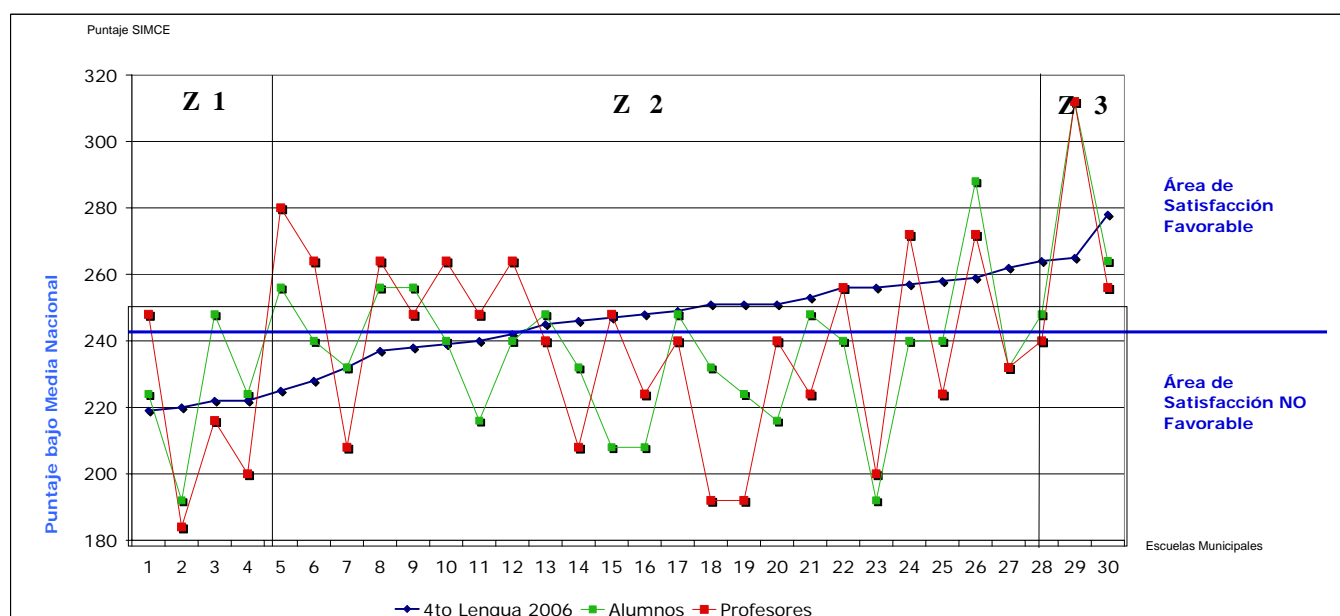
1. Las 30 escuelas son públicas (municipales) de una misma región (Factor dependencia y territorialidad).
2. El nivel socioeconómico es C = Medio.( Factor equidad – Ver Anexo 1)
3. Los puntajes promedios el año 2006 en la Prueba Simce Lenguaje 4to Básico Lenguaje son:

SIMCE 4° 2006 Lenguaje	Puntaje promedio
Nacional	253
Región	254
Por nivel socioeconómico	Puntaje promedio
Medio Alto	271
<i>Medio</i>	<i>248</i>
Medio Bajo	235

4. La escala de satisfacción utilizada en la encuesta de Autoevaluación es: (1) Muy en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) De acuerdo y (4) Muy de acuerdo.
5. Las preguntas asociadas al Liderazgo Directivo en el MGE, tienen directa relación a los temas de prácticas de gestión institucional y pedagógica por parte de los directivos, por ejemplo:
  - Si el accionar de la dirección pone foco en lo pedagógico
  - Si la dirección planifica y conduce los procesos pedagógicos del establecimiento.
  - Si hay supervisión pedagógica.
  - Si la dirección da cuenta de los resultados.

Para efectos del gráfico, ordenamos las 30 escuelas de menor a mayor puntaje promedio SIMCE 4to básico Lenguaje, con sus respectivos niveles de satisfacción de profesores y estudiantes.

GRAFICO 1. AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN 30 ESCUELAS MUNICIPALES NIVELES DE SATISFACCIÓN PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y PUNTAJES SIMCE 4TO BÁSICO LENGUAJE 2006 (ÁREA 2 MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR FUNDACIÓN CHILE)



En la zona coloreada se aprecian las escuelas que no lograron la media nacional del SIMCE. Sobre la línea horizontal se demarca el área de satisfacción favorable y bajo ella la “No favorable” ante las prácticas directivas. La línea horizontal es equivalente a la evaluación 3 de la encuesta, que indica un nivel “de acuerdo” con el planteamiento consultado.

En esta primera aproximación podemos distinguir a lo menos tres zonas (Z 1-2-3). La zona 1, corresponde a las escuelas que obtienen más bajos puntajes en la prueba SIMCE y la opinión ante las prácticas directivas son insatisfactorias. En el otro extremo, la zona 3, el nivel de satisfacción ante las prácticas directivas es en general satisfactorio y coinciden con el nivel de puntajes obtenidos. Una distinción interesante es que hay más coincidencia en la opinión entre profesores y estudiantes en la zona de mejores puntajes que en la zona de puntajes SIMCE más bajos.

La zona 2 sin embargo es muy heterogénea, probablemente los contextos particulares y situaciones de coyuntura interna, inciden en la apreciación al momento en que se realiza la encuesta de satisfacción. Hay un área interesante en esta zona y es la que se encuentra en torno a media nacional, ahí los niveles son bastante críticos, es decir hay conciencia de que existen malas prácticas por tanto hay una “oportunidad de mejora” potencial.

Más adelante, en la medida que avancen nuestras investigaciones, podremos presentar conclusiones más definitivas con muestras más amplias y tendencias e hipótesis probadas. El aspecto que queremos relevar con este ejemplo es el hecho que las comunidades “se pronuncian” críticamente ante de las prácticas directivas. Los líderes efectivos tienen conciencia de ello, por tanto su opinión no les es indiferente.

#### 4. CONCLUSIONES FINALES

La acumulación de conocimiento sobre liderazgo en directivos escolares, los diseños de competencias implementados y la aplicación de un Modelo de Gestión Escolar nos permiten concluir en esta etapa:

1. El director(a) y su equipo directivo son claves a la hora de definir estrategias de mejoramiento educativo.
2. El trabajo con directivos es estratégico en la medida que se quiera aplicar una política de más autonomía de gestión institucional y pedagógica en las escuelas.
3. Hay que definir cuál es el tipo o los tipos de liderazgos más adecuados para escenarios distintos y en vista de procesos de reforma curricular. ¿Escuelas autónomas requieren un mismo liderazgo que escuelas de gran vulnerabilidad y con sistemas de gestión y resultados críticos?
4. Hay que investigar y describir en términos de competencias los roles de cada uno de los miembros de los equipos directivos y la forma de complementariedad necesaria para conformar equipos efectivos.
5. Debemos seguir profundizando en conocer con precisión cuales son las competencias directivas que refuerzan el liderazgo y promueven la eficacia escolar.
6. Los sistemas educativos deben orientar el desarrollo profesional de los directivos y en particular deben cuidar la calidad de su formación continua asociada a competencias profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blumberg, A., Greenfield, W.D. (1986). *The Effective Principal: Perspectives on School Leadership*. Boston: Allyn y Bacon.
- Baldrige, M. (1995). *National Quality Award*. Education Pilot Criteria.
- Bass, B (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, ICE Deusto.
- Brunner, JJ y Gregory E. (2003). *Capital Humano en Chile*. La Araucana: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Ducci, M. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. Cinterfor/OIT.
- Leithwood, Kenneth y otros. (2004). *How leadership influences student learning*. Minnessota: Universidad de Minnessota y Universidad de Ontario
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago: MINEDUC
- Moss, R. (2006). *Las trampas de la innovación*. Harvard Business Review A.L.
- OCDE “ The definition and selection of key competencies. 2005.
- Murillo, J. (2003). Una panorámica de la investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar, Vol 1(1)*.
- Raczynski, D., Muñoz, G. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en sectores de pobreza en Chile Santiago: MINEDUC.
- Uribe, M y Celis, M. (2007). Evaluación del Desempeño Docente” *Congreso Internacional Evaluación Docente*. Universidad de la Frontera.
- Villa, Ay Poblete, M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ed. Mensajero.



## ANEXO 1. CLASIFICACIÓN SOCIO ECONÓMICA

### Resultados de la clasificación

En la Tabla4 se muestran los resultados de la clasificación a nivel de establecimientos y alumnos en cada grupo. Así, por ejemplo el grupo Bajo reúne el 33% de los establecimientos que rindieron SIMCE 4° básico 2006 en donde se educa el 8% de los alumnos.

**Tabla4: Distribución de establecimientos y alumnos por grupo socioeconómico. SIMCE 4° Básico 2006**

Grupo Socioeconómico	Establecimientos		Alumnos*	
	N	%	N	%
Bajo	2.494	32.78	21.842	8.22
Medio-Bajo	2.252	29.60	78.785	29.65
Medio	1.547	20.33	98.391	37.02
Medio-Alto	886	11.64	47.738	17.97
Alto	430	5.65	18.912	7.12
Total	7.609	100	265.785	100

\*: El total de alumnos que se muestra es el número de alumnos matriculados en 4° básico (incluyendo a los alumnos ausentes a las pruebas).

La Tabla5 presenta los promedios por variable de clasificación para cada uno de los grupos socioeconómicos. Como se observa, el grupo Bajo presenta los menores niveles de escolaridad e ingreso y el mayor porcentaje de Índice de Vulnerabilidad, en tanto el grupo Alto presenta los mayores niveles de escolaridad e ingreso y el menor índice de vulnerabilidad.

**Tabla5: Características de los Grupos Socioeconómicos**

Grupo Socioeconómico		Promedio de años esc. de la madre	Promedio de años esc. del padre	Ingreso promedio del hogar	IVE (JUNAEB)
Bajo (A)	Promedio	7	7	109.000	72
	Desv. Est.	1	1	56.900	9
Medio-Bajo (B)	Promedio	9	9	158.074	51
	Desv. Est.	1	1	48.777	9
Medio (C)	Promedio	11	11	243.633	30
	Desv. Est.	1	1	60.001	8
Medio-Alto (D)	Promedio	14	14	510.807	13
	Desv. Est.	1	1	160.829	6
Alto (E)	Promedio	16	17	1.382.953	0
	Desv. Est.	1	1	281.707	1

FUENTE: Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en SIMCE 2006 4° Básico, MINEDUC

## **DISEÑO DE UNA METODOLOGÍA MOTIVACIONAL DE UN MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD, APLICABLE EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE EDUCACIÓN MEDIA**

*Alejandra Lagos Martínez y María Teresa Martinetti Catanzaro*

En el mundo actual globalizado y altamente competitivo, en el que se encuentran insertas las unidades educativas de hoy, es imposible mantenerse al margen de las demandas de calidad de todos los actores de la comunidad educativa.

En nuestro país, a partir de la década de los 90, se han impulsado políticas en el sentido de lograr la equidad junto con la calidad en la educación. Es decir, que todos tengan aprendizajes de calidad. En esa misma década se implementaron políticas de apoyo a la gestión escolar como los Equipos de Gestión (EGE), Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), etc. También se han desarrollado, a fines de los 90, instrumentos de autoevaluación institucional y se ha promovido la elaboración de los proyectos educativos Institucionales (PEI) y los Planes Anuales Operativos (PAO) como herramientas de planificación y de gestión.

Sin embargo, y a pesar de todos estos esfuerzos, el propio Ministerio de Educación reconoce como una de las falencias del sistema educativo nacional, la debilidad de los mecanismos de aseguramiento de la calidad. A raíz de lo anterior, una de las tres líneas de acción definidas por el mencionado ministerio para el periodo 2003 – 2005, ha sido la de desarrollar un sistema para asegurar la calidad basado en el mejoramiento continuo de la gestión de los establecimientos educacionales.

Sin embargo, el ministerio de educación no ha sido el único organismo preocupado del tema, ya que, encontramos experiencias de la Fundación Chile, del Centro Nacional de la Productividad y la Calidad, del PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación); la Corporación de Investigación Tecnológica, Intec, entre otros.

Aún así, se mantiene vigente el desafío, ya que, no ha habido una decisión que permita definir un modelo único para la Educación Chilena.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos de distintos organismos públicos y privados por desarrollar una cultura de la calidad en los establecimientos educacionales, éstos han sido dispersos, selectivos y poco difundidos.

Dispersos, porque no se ha establecido un único modelo de gestión de la calidad para la educación chilena, sino que coexisten 3 modelos distintos en la actualidad. Tampoco existe una única institución encargada del tema, como existe en varios países más adelantados en esta materia.

Selectivos, porque son pocos los docentes, directivos, padres y apoderados o alumnos y alumnas, que conocen siquiera superficialmente, estos modelos, su funcionamiento y el impacto que ellos pueden tener en un establecimiento educacional. Por otro lado, es un grupo muy reducido de investigadores y/o docentes los que han alcanzado el nivel de consultores en estos modelos de gestión

de calidad, debido al alto costo de la instrucción, en algunos casos, o al nivel de los requisitos en otros. Por último, el costo total de la implementación de alguno de estos modelos en una unidad educativa es bastante alto en la mayoría de los casos, por ello los establecimientos que, efectivamente han implementado un modelo de gestión de calidad, son excepciones dentro del sistema educacional chileno.

Ante este panorama, nuestra propuesta fue desarrollar un programa de acercamiento a los modelos de gestión de calidad, de tal manera que éstos vayan siendo incorporados en la cultura de los establecimientos educacionales y se transformen en herramientas reales en la generación de procesos de autorregulación de su gestión.

En este contexto, si entendemos la gestión escolar como el proceso que organiza, coordina y articula todos los procesos que se desarrollan en un establecimiento educacional, cuyo objetivo central y su razón de ser es o debe ser proporcionar las mejores condiciones para el aprendizaje y la formación de los estudiantes, podemos advertir su importancia y los alcances que ésta puede tener.

Por lo tanto, si la gestión escolar es deficiente en un establecimiento, los directos perjudicados son los todos los integrantes de la comunidad escolar, ya que, tanto los procesos como los resultados no responden a las expectativas de los alumnos y alumnas, de los padres y apoderados, de los docentes, de las autoridades y, en último término, de la sociedad.

Una unidad educativa de calidad, es aquella que establece sus metas y objetivos de acuerdo a lo que la sociedad espera de ella, siendo a la vez congruente con el sistema educacional en que se inserta. Y que, además, otorga especial importancia a los resultados educativos sin descuidar los procesos formativos.

Así surgen 3 modelos nacionales y la aplicación de un modelo internacional para la gestión de calidad en las unidades educativas del país. Centrado en aspectos como la descentralización administrativa y financiera, mecanismos de autocontrol y evaluación, y el establecimiento de las relaciones con el ambiente, la Pontificia Universidad Católica de Chile junto con la Fundación Chile, trabajaron 2 años en un proyecto financiado por el FONDEF (Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico) para la elaboración de un sistema de autoevaluación y certificación de la calidad de la gestión escolar. El resultado fue "...una sistematización de los componentes claves que una institución escolar debe tener en su funcionamiento organizacional. Teniendo como foco el aprendizaje organizacional en su conjunto, basándose en premisas básicas como la gestión de calidad, la visión y estrategia institucional, la participación de los integrantes de la comunidad escolar, la evaluación de procesos y los resultados..."<sup>1</sup>, presentado el 2002.

Un segundo modelo lo desarrolló el propio Ministerio de Educación. Siguiendo la política de mejoramiento de la educación en el país, definió una nueva etapa para la Reforma Educacional, esta vez centrada en la obtención de resultados educativos. Para lograr este objetivo, enfocó su accionar en la gestión integral de las unidades educativas implementando un sistema de aseguramiento de la calidad en la gestión que genere procesos de mejora continua en los establecimientos. Para tal efecto, el año 2003, el Ministerio firmó un convenio de colaboración con el Centro Nacional de Productividad y Calidad, CNPC-Chile Calidad.

Así nació el SACGE, Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, definido como "... un conjunto coordinado de dispositivos y recursos de apoyo, orientados al mejoramiento

---

<sup>1</sup> [www.gestionescolar.cl/propertyvalue\\_39410.html](http://www.gestionescolar.cl/propertyvalue_39410.html)

continuo de los procesos de gestión educativa, de tal forma de generar mejores condiciones institucionales para la obtención de resultados escolares, permitiendo el monitoreo y evaluación permanente...”<sup>2</sup>.

Ya en el año 1999, mediante un concurso de proyectos de investigación y desarrollo de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONACYT), el FONDEF (Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico) asignó recursos para financiar el proyecto “Diseño y Transferencia de un Modelo de Gestión de Calidad Integral para la Educación Subvencionada en el Marco de la Reforma Educacional”, destinado a mejorar la calidad de la gestión de los centros educativos.

Y finalmente, se encuentra la implementación de la norma ISO, cuyo significado proviene del griego “iso”, que significa igual. Esta norma internacional cuenta con una Secretaría Central ubicada en Ginebra, Suiza. Para nuestro país, la organización representante ante ISO es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Esta organización se dedica a promover la estandarización, mediante la aplicación de normativas en todas las organizaciones, para hacer posible el intercambio internacional de bienes y servicios.

Los 4 modelos de gestión de calidad que se han implementado en unidades educativas chilenas, presentan diferencias importantes a la hora de elegir uno de ellos para implementarlo en algún establecimiento educativo. Por ejemplo, considerando solo las áreas del establecimiento que se ven intervenidas por el modelo y las fases que considera la estrategia de intervención podemos aportar el siguiente análisis:

- **MODELO DE LA FUNDACIÓN CHILE:** Este modelo define explícitamente como áreas de intervención, el alumnado, sus familias y la comunidad en general; el liderazgo directivo; la planificación, la gestión de procesos y la gestión de resultados. Sin embargo, en lo concerniente a recursos humanos, solo contempla la gestión de competencias docentes, dejando fuera al personal del equipo directivo, paradocente, administrativo y de servicio. Los recursos son vistos como un área dentro de la gestión de procesos, así como la responsabilidad pública, se ubica dentro del ámbito del liderazgo. No considera una etapa de retroalimentación o mejora continua ni establece expresamente la participación de todo el personal en la implementación del modelo.
- **MODELO SACGE – CHILE CALIDAD:** Las áreas de intervención que considera explícitamente son el alumnado, entendido como convivencia escolar y apoyo a los estudiantes; liderazgo, procesos pedagógicos y resultados. El personal lo considera conjuntamente con los recursos y la planificación está establecida como parte del ámbito del liderazgo. La relación con el entorno se incluye dentro del área de los resultados. Y, al igual que el modelo anterior, no incorpora las áreas de retroalimentación y participación de todo el personal.
- **MODELO CIGA:** Considera todos los ámbitos del análisis a excepción de la retroalimentación o mejora continua que la incluye como la tercera y última fase de su estrategia de implementación. Así como tampoco integra en su análisis la participación de todo el personal.

---

<sup>2</sup> <http://www.cnpc.cl/index.php?option=content&task=category&sectionid=6&id=22&Itemid=124>

- **MODELO ISO 9000-2001:** Por ser un modelo eminentemente del ámbito empresarial, habla de clientes y no de alumnado o docentes, pero haciendo la analogía, el primero sería parte de los clientes externos y los docentes, tanto como el resto del personal, serían considerados clientes internos. Todas las demás áreas están definidas expresamente, salvo la que dice relación con el ambiente o entorno.

En términos generales, se consideran como los modelos más completos en cuanto a sus ámbitos o áreas de intervención, al Modelo Ciga y al Modelo ISO 9000-2001. Teniendo el primero la ventaja de ser un modelo creado a propósito para el sistema educacional chileno, así como el segundo, tiene la ventaja de ser un modelo de reconocimiento internacional y suficientemente flexible como para adaptarse a una industria en la que no ha incursionado mayormente, como es la educación.

En lo que respecta a las fases de la estrategia de intervención, hay coincidencia absoluta de los 4 modelos en la primera fase que es la autoevaluación, al igual que en la fase de mejoramiento de la gestión como segunda fase o tercera fase, según sea el caso. Así como las mayores diferencias las encontramos en la fase de Difusión y Capacitación, que solo la contempla la ISO 900-2001.

Particularmente, el modelo de la Fundación Chile culmina el proceso en la fase de Certificación, por lo tanto, queda excluida la etapa de Mejora Continua. El modelo SACGE de Chile Calidad tampoco considera una etapa de difusión y capacitación y termina el proceso sin una certificación, excluyendo también la mejora continua.

El modelo CIGA se limita a 4 grandes etapas, dejando fuera la difusión y capacitación, la evaluación externa, ya que centra su accionar en la autoevaluación, y la certificación, pero si considera la etapa de mejora continúa. El modelo ISO 9000-2001, considera todas las etapas o fases, siendo el único modelo que establece como etapa definida la difusión y capacitación.

Este análisis se complementó con entrevistas a directores y directoras de unidades educativas de Educación Media que arrojaron las siguientes conclusiones:

Todos los entrevistados conocen el concepto de gestión de calidad en la educación y la mayoría conoce alguno de los modelos que se aplican en Chile, pero ninguna de sus unidades educativas está certificada bajo un SGC. Sin embargo, la mayoría tienen interés por conocer los beneficios y principios de un SGC y estarían dispuestas a implementar un SGC en su organización. Las condiciones que estos directivos sugieren para un SGC son: que sea reconocido a nivel nacional (no necesariamente internacional); contar con certificación; debe incorporar el mejoramiento continuo como parte de la metodología; debe poder aplicarse a la gestión curricular, a la infraestructura y al clima organizacional. Debe aplicarse tanto a procesos (gestión) como al producto (calidad de egresado) y debe poder integrarse con los sistemas de acreditación vigentes y con los sistemas de evaluación docentes vigentes actualmente.

De acuerdo a los resultados entregados por el análisis teórico y la investigación en terreno sugerimos que el SGC, que debe ser aplicado en las organizaciones educativas es el Sistema que se acoge a la Nch ISO 9001:2000, este presenta mejores ventajas comparativas, que los otros tres Sistemas, aunque tiene la desventaja de tener un mayor costo económico asociado.

Las mejores características de este SGC son que: Considera e integra a todos los actores del sistema educativo; busca el mejoramiento continuo; exige constante capacitación; estandariza procesos, documentos y registros; exige seguimiento para mantener la certificación; considera en forma relevante el clima organizacional y la infraestructura; tiene reconocimiento internacional, lo que es una ventaja para los Intercambios estudiantiles o de profesionales; el liderazgo es un factor fundamental para la implementación; en todo el país, hay gran cantidad de profesionales y empresas

consultoras registradas en el Instituto Nacional de Normalización INN que están autorizados para implementar y certificar este SGC; en su desarrollo abarca todos los puntos considerados en los otros sistemas de gestión; es de fácil comprensión por su formato basado en puntos normativos referidos a la gestión de las organizaciones.

## 1. METODOLOGÍA MOTIVACIONAL HACIA LA IMPLANTACIÓN DE UN SGC EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

El Objetivo General planteado al inicio de esta Tesis fue: Diseñar un Programa de Inducción que motive la implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) de reconocimiento nacional, en unidades educativas de enseñanza media de la Comuna de Iquique.

A partir de esta premisa y después del resultado de la investigación hemos elaborado una metodología que facilitará a la institución educativa su camino hacia la implementación de un sistema de gestión de calidad, la que se apoyará en los instrumentos que se elaboraron durante la investigación:

- Manual de Motivación
- Planillas de Auto Evaluación
- CD interactivo de motivación

Estos instrumentos se contienen en el **Módulo de Inducción a la Gestión de Calidad**, el que consiste en una capacitación que será desarrollada por todos los integrantes de la unidad educativa de acuerdo a las instrucciones que se exponen a continuación.

### MÓDULO DE INDUCCIÓN A LA GESTIÓN DE CALIDAD

#### OBJETIVO GENERAL

Desarrollar un proceso breve de inducción a la incorporación de un Modelo de Gestión de Calidad a una unidad educativa de enseñanza media.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conocer los conceptos básicos de un Modelo de Gestión de Calidad aplicado a la Educación.
2. Identificar las áreas de intervención de un Modelo de Gestión de Calidad en una unidad educativa.
3. Desarrollar un proceso de autoevaluación general al establecimiento educacional.
4. Seleccionar las áreas críticas del establecimiento educacional.
5. Proponer soluciones para los problemas detectados, incorporando opiniones de todos los actores de la unidad educativa.

#### PÚBLICO OBJETIVO

Representantes de todos los estamentos de la unidad educativa: Directivos, docentes, paradocentes, auxiliares, personal de apoyo, padres y apoderados, alumnos y alumnas, otros.

#### DURACIÓN APROXIMADA

Entre 16 y 17 horas, aproximadamente. Se sugiere trabajar en 4 jornadas de 4 horas cada una.

#### Contenido

- ¿Qué es un Modelo de Gestión de Calidad?
- Aplicación de un Modelo de Gestión de Calidad
- Primera Etapa: Auto evaluación
- Segunda Etapa: Difusión y Capacitación
- Tercera Etapa: El Diseño de Estrategias

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2003). *Programa de Evaluación Institucional (PEI)*. Convocatoria 2003 – 2005. Santiago: ANECA.
- CNPC, Centro Nacional de la Productividad y la Calidad. (2005). Descripción del Proyecto Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Santiago: CNPC.
- COMITÉ TÉCNICO ISO/TC 176. *Orientación sobre el Concepto y Uso del Enfoque Basado en Procesos para los Sistemas de Gestión*. 2003. Buenos Aires: IRAM.  
<http://www.iram.org.ar/documentos/certificion/sistemas/iso9000-2000/procesos.pdf>
- Fundación Chile. Modelo Desarrollado por el Área de Educación de la Fundación Chile. Santiago: Fundación Chile.
- García-Malo, P.A. (2004). *Los Problemas de la Gestión Educativa: Producto y Resultado de la Educación*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación.  
<http://www.observatorio.org/colaboraciones/garcia/garcia3.html>
- Hernández, R. *¿Certificación ISO 9000 en Educación?* En  
<http://www.redgestion.fundacionchile.cl/documents/files.htm>
- ICONTEC; INN – Chile y Standards Australia. (2004). *ISO 9000:2000, Guía para las Pequeñas Empresas*. Santiago: ICONTEC.
- Instituto Nacional de Normalización, INN Chile. (2002). *Organismos Técnicos de Capacitación. Norma Chilena NCh 2728-2002*. Santiago, Chile: INN.
- Lavín, S., Solar, S., et al. *La Propuesta CIGA: Gestión de Calidad para Instituciones Educativas*. Santiago: Ediciones LOM, publicaciones del PIIIE.
- Lynch, P. (2004). *Liderazgo para la Gestión de Escuelas Efectivas. Manual para Educadores*. Concepción: Ediciones Facultad de Educación, Universidad de Concepción.
- PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. (2002). *¿Por qué una Gestión de Calidad? Una Visión Sistémica de la Gestión Escolar*. Buenos Aires: PIIIE.  
<http://www.conicyt.cl/creativa/sala-colorada/modelo-ciga-12-00.ppt>

## EL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA EN LA ASESORÍA EDUCATIVA

*Paulina Castro, Marco Alarcón, Héctor Cavieres, Paulina Contreras, Jorge Inzunza,  
Javier Marambio, Evelyn Palma y Silvia Tapia*

### 1. ANTECEDENTES

El presente artículo surge como una reflexión de proceso, en el marco del trabajo que desarrolla el Equipo de Psicología y Educación (en adelante EPE) del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, en el Programa Liceos Prioritarios del Ministerio de Educación. Dicho programa pretende propiciar una instancia de asesoría integral a los liceos de enseñanza media que tengan bajos indicadores de resultados académicos, en contextos de alta vulnerabilidad social. La asesoría integral contempla tres áreas: gestión directiva, gestión pedagógica y gestión de la convivencia e inclusión.

El programa contempla, luego de la etapa diagnóstica, acciones de asesoría en su conjunto durante un período de tres años. El primer año tiene como objetivo la normalización del establecimiento en relación a las debilidades y fortalezas detectadas en la fase diagnóstica -instalando o mejorando las estructuras y los procesos funcionales y disfuncionales en el liceo-. El segundo año está destinado a la consolidación de los elementos de gestión fortalecidos, y en un tercer año, se busca proyectar al liceo, en vistas de asegurar la continuidad de los cambios sin la presencia de los equipos asesores.

Entre las acciones ya ejecutadas, se ha realizado un diagnóstico durante los meses de octubre y noviembre de 2006, en cuatro establecimientos de la Quinta Región, para luego construir propuestas de asesoría —planes de mejora de la gestión escolar— durante los meses de diciembre 2006 y marzo de 2007. La operatividad que el EPE configuró para hacerse cargo de estos primeros pasos, fue la nominación de duplas de profesionales —intentando combinar criterios de género y de experiencia en asesoría de liceos públicos en condiciones de vulnerabilidad— que visitaron semanalmente los liceos, durante los meses citados. Posterior a este trabajo de diagnóstico y planificación, se ha iniciado la fase de normalización del establecimiento, rearmando equipos de trabajo por liceo, integrando a psicólogos, profesores y estudiantes en práctica, sin perjuicio de que, dependiendo de las temáticas a abordar, se integre a otros profesionales a actividades específicas a realizar en los establecimientos.

El objetivo del presente artículo es discutir algunos elementos de análisis surgidos en la fase diagnóstica. Ello bajo el supuesto que asesorar en establecimientos públicos y con alta vulnerabilidad, es distinto a asesorar en otros tipos de establecimientos escolares. Esta apuesta implica intentar sistematizar un conocimiento que se construye en la *praxis* y con la *praxis*.



## 2. LA INSERCIÓN EN LOS LICEOS: TENSIONES E INTENCIONES DE LA CONSTRUCCIÓN DIAGNÓSTICA

La inserción de las diferentes duplas de trabajo en los liceos se situó inevitablemente en el rol, en términos metafóricos, del *extranjero*, *interventor*, *turista* y *observador*. En rigor, el asesor se sitúa en el continuo de la *oportunidad-amenaza*. Según la experiencia del equipo, este encuentro – calificable casi como *prototípico*– es una reiteración de lo que se ha observado en otras asesorías, y corresponde a una sensación de “externalidad”, en la cual se sitúa cualquier persona o institución que pretenda decir o actuar *dentro* de la institución. Lo anterior da cuenta de la sensación subjetiva, y en muchos casos muy objetiva (consensuada internamente), de parte de los actores de estar siendo intervenidos o fiscalizados, de sentirse involucrados en iniciativas globales que no toman en cuenta, las más de las veces, sus particularidades derivadas de la experiencia vívida.

Los actores escolares, especialmente los docentes y directivos, han desarrollado una extrema sensibilidad, a través del tiempo, a los programas del Ministerio de Educación y de otras entidades estatales y privadas. Muchas veces se declaran *sobreintervenidos*, lo cual se reafirma al enumerar las grandes listas de proyectos y programas, a través, de los cuales se intenta *ayudar* a los liceos que trabajan en contextos de vulnerabilidad. Es de esperar entonces, la desazón y desconfianza iniciales respecto a la invitación del Ministerio de Educación a participar en esta asesoría con la Universidad de Chile. Muchas veces, la participación en este tipo de proyectos tiene un fin sólo utilitario para las instituciones escolares –obtener y mantener recursos/beneficios financieros o de otro tipo–; en otras se detectan presiones de diverso orden para obligarlas a integrarse. La interrogante que nace en este sentido, es cuál es el sentido que para los establecimientos escolares tiene la participación en los diversos programas estatales, cuando son percibidos como *modas técnicas de equipos que no saben lo que pasa en el terreno*.

Este primer acercamiento, implicó intentar construir un esbozo de definición del significado de la asesoría en conjunto con los equipos directivos de los liceos. Destacamos que es una construcción conjunta, ya que implica la definición y redefinición de posiciones, actuaciones y enfoques, tanto en lo conceptual como en lo técnico. Desde el saber teórico universitario, existe un saber sobre la asesoría —que no es unívoco—, y que ha implicado contrarrestarlo en diversos espacios escolares, para así constituir un saber-práctico, un conocimiento que reconoce espacios conversacionales de constitución-construcción. La principal tarea en esta etapa, fue entonces discernir la diferencia entre intervenir y asesorar.

Para explicar lo que entendemos como una intervención podemos servirnos del modelo médico, y pensar en una *intervención quirúrgica*. La cirugía postula que el *objeto-sujeto* de la intervención es un *paciente* que poco o nada puede hacer respecto de qué y cómo se interviene. Difícilmente podría ser otra manera, toda vez que lo más probable es que este paciente, no tiene las competencias o los conocimientos necesarios para *autointervenirse* (y mejorarse). En el modelo positivista médico, el paciente entonces no sabe la procedencia de su mal, no puede actuar sobre su etiología, limitándose a la sola *sintomatización*. El paciente es el que espera.

Si aplicamos esta metáfora al tema que nos convoca, los liceos estarían “enfermos” y serían incapaces de reconocer y poner fin a su(s) mal(es). El liceo (paciente) repite de manera sistemática sus síntomas problema, situación ante la cual se debe *intervenir* de manera externa, con herramientas expertas que apunten a reorientar (sanar) la institución.

Ahora bien, entre otros, el peligro que tiene esta lógica para los ámbitos sociales, es que el diagnóstico externo puede arrojar una etiología de los problemas muy distinta a la interna. Los actores escolares tienen discursos y sistemas de interpretación de sus realidades (*saberes prácticos*), por lo tanto, también elaboran *diagnósticos*. Desde fuera pueden priorizarse o atribuir causas que, analizadas internamente, no obedecen al sentir y conocer que la misma institución tiene de sí. Ello implica reconocer que las instituciones y sus miembros generan conocimiento de sus (y a partir de sus) prácticas, pero no son sistemáticas. Esta falta de orden aparente es lo que históricamente ha deslegitimado a los discursos locales, los cuales se ven aplastados por la lógica prescriptiva de las políticas sociales, de las tendencias privatizadoras del saber, y de los vaivenes de la *opinión pública*.

Esta distancia producida entre el saber externo e interno en los liceos, potencia la marginación de los equipos externos en los establecimientos escolares, ya que si bien se *entra* físicamente en los liceos, no se entra en las tramas de significaciones y de poder internas. Muchas instituciones *asesoras* sostienen hoy, al menos discursivamente, prácticas que operan desde la *expertise*, donde sería poco aséptico incluir a los actores en algo más que la medición de magnitudes de variables consideradas a priori como relevantes. El experto según esta visión, debe mantener su distancia respecto a la institución, bajo el supuesto de poder *mirar correctamente* (la ilusión de la objetividad positivista) desde fuera y dar una solución.

Esta distancia descrita entre las partes, es lo que genera relaciones más bien protocolares, cumplimientos burocráticos de las iniciativas provenientes desde *fuera*, como las ministeriales. Esta distancia entre actores puede producir también lecturas sesgadas donde, por ejemplo, las iniciativas *externas* se ven como golpes de poder, y por tanto se constituyen en acciones deslegitimadas para los establecimientos, los cuales aparecen vistos desde los niveles de administración del sistema como a ratos díscolos o faltos de compromiso.

Si aceptamos este análisis, cabe la pregunta de si ¿será prudente pensar la institución educativa a modo de paciente?, ¿podrá definirse a quién acompaña a estas instituciones como un experto?, ¿experto en qué?, ¿aporta este modelo al logro de las metas educacionales?

A nuestro juicio la *lógica positivista* de la realidad escolar es discutible. Como bien hemos señalado, los propios establecimientos escolares son capaces de darse cuenta de muchas de sus limitaciones, problemas, causas, e incluso avizoran potenciales soluciones. ¿Qué tipo de *paciente* es este entonces?

La postura del Equipo de Psicología y Educación (EPE) de la Universidad de Chile apunta a comprender a la institución con este carácter conciente y posicionamiento activo. Por ello, en este marco comprensivo de *sujeto* es donde tiene sentido la idea de *asesoría*, definida como acompañamiento, y donde los propios actores escolares tienen mucho que definir, decidir y hacer, tanto en su diagnóstico como en sus propias propuestas de mejoramiento.

Este análisis cuestiona la visión clásica del *interventor experto externo*, pues se parte acá de la premisa que quien más sabe del problema es la propia institución, y que el rol de acompañamiento consiste, más bien, en orientar acciones para clarificar procesos y/o instalar algunas estructuras tendientes a la generación de soluciones propias.

### 3. EL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO COMO SABER DE SÍ

Una vez aceptados en el liceo, nuestro equipo en conjunto a diversos actores del establecimiento iniciamos el diagnóstico, el cual, como *saber a través de*, se nos revela como un *momento* de conocimiento mutuo, es decir, se generan en él dinámicas de conversación, evaluación y valoración de las diversas complejidades que enfrenta el liceo, y al mismo tiempo, se concretiza el enfoque enunciado por el equipo de asesores en una serie de procedimientos.

Respecto a la idea misma de diagnóstico nos interesó construir un conocimiento donde los nudos críticos e hipótesis explicativas fuesen elaborados por los actores del liceo y los asesores<sup>1</sup>. Esta co-construcción nos permitiría evitar que los saberes generados quedasen como letra muerta, en documentos técnicos que sólo son desempolvados cuando un agente externo los solicita. El objetivo final es que el conocimiento ejerza un poder transformador de la realidad. La relación con el conocimiento diagnóstico que se propone, considera que éste obedece a las lógicas de una investigación, por lo tanto, obedece a metodologías rigurosas de producción y análisis de información, con el adjetivo de *participativas*.

#### 3.1. Marco teórico metodológico del diagnóstico participativo

Según el análisis propuesto por Ibáñez (1994)<sup>2</sup> un sistema social, al observarlo desde el punto de vista de la investigación, es “mirable” al menos en tres niveles: de los elementos -vale decir las partes mismas del sistema-, de los componentes -las relaciones entre estos elementos-; y por último, de la estructura propiamente tal -las relaciones entre relaciones-.

Desde la investigación, el primer nivel ofrece dar cuenta de grados de existencia de una variable en determinado elemento, lo cual ha sido denominado *perspectiva distributiva*, que se correlaciona con una lógica de investigación más bien cuantitativa. El segundo nivel, de relaciones entre elementos, corresponde a una perspectiva estructural, la cual utiliza técnicas de tipo cualitativas. El tercer nivel de análisis se denomina dialéctico, y analiza al sistema en su conjunto, como un componente dinámico que se autorreproduce.

Si bien una investigación debiera proponerse abordar los tres niveles para hacer una lectura pertinente de la realidad, es cierto también que dependiendo de la demanda (definición de los marcos de investigación, en nuestro caso: diagnóstico), ésta se centrará en alguno de los tres aspectos.

Para los liceos prioritarios la demanda tiene como eje impulsar procesos de cambio, entendidos como mejoras de estructuras concretas del funcionamiento del liceo, que en este caso están incluso definidas, ellas son: gestión pedagógica, directiva y de convivencia.

El enfoque entonces está intencionado hacia la visualización de las estructuras del liceo, y las relaciones entre estos tres tipos de gestión, con el fin de generar mejoras sustantivas –de resultados-. De lo anterior se desprende que el nivel a trabajar será entonces estructural, y por tanto el diagnóstico participativo propuesto se insertará en dicha perspectiva metodológica.

---

<sup>1</sup> El MINEDUC solicitó un informe final del proceso diagnóstico en el cual debían presentarse: nudos críticos e hipótesis diagnósticas que explicasen las razones de los estancamientos en los resultados académicos de los liceos. Ello permitiría construir planes de mejora y comprometer resultados esperados.

<sup>2</sup> Ibáñez, Jesús (1994) *Perspectivas de la investigación social; el diseño en las tres perspectivas*. cap 2, pág. 49-84 En García, M; Ibáñez, J; Alvira, F (coords) *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza: Madrid.

Según el propio Ibáñez la entrevista resulta ser la estrategia metodológica definida por autonomía para una perspectiva estructural. Situándonos entonces en este marco, la idea es ver cómo opera un diagnóstico participativo.

### 3.2. Las técnicas metodológicas del modelo estructural y el diagnóstico participativo

Decíamos que una de las técnicas más apropiada del modelo estructural es la entrevista. Dentro de los diferentes tipos de entrevista existentes, en el caso del diagnóstico participativo, se trabajó con las de tipo abierta y semidirectiva. El objetivo era transparentar a los actores la realización y el motivo de las preguntas, pretendiendo dejar de lado la sensación de interrogación e instalando una lógica de diálogo. La participación de los actores escolares en estas entrevistas se tradujo en la definición de las pautas de entrevista y, una vez realizada, dando la posibilidad de revisar sus propios dichos en sesiones de devolución. De esta forma, obtenemos una información con sentido, validada y legitimada por los actores educativos, no perdiendo el norte que nos reúne, que es la búsqueda de discursos acerca de la situación del liceo y su mejora, evitando situarse en discursos particulares.

En el caso de las entrevistas de tipo grupal<sup>3</sup>, esta se trabajó como una conversación, buscando que represente a los distintos actores, que sea capaz de dar cuenta de cómo *se* habla la institución y como los diversos componentes de la estructura se refieren a determinados problemas. Lo que se busca es producir una microconversación (la situación de entrevista grupal) que reproduzca la macroconversación de la institución (como se *habla* la institución).

También se utilizaron instrumentos cuantitativos, lo que facilitó el acceso a información sobre clima escolar y autoconcepto de los/as alumnos/as; y sobre las valoraciones de los/as docentes y docentes directivos sobre la gestión directiva y curricular dentro del liceo. De hecho el empleo de técnicas mixtas en las investigaciones es recomendable, ya que aporta mayor riqueza a los análisis. Una observación menor, dice relación con que la información de tipo cuantitativa, además cuenta con una especie de *halo científico*, que la valida socialmente. De todas formas, la expresión de la realidad en porcentajes y grados, permiten una simplificación comunicable y entendible para los diversos niveles del sistema. No obstante, creemos es esencial generar interpretaciones cualitativas que pongan en relieve los contextos de producción.

Este *cariz participativo* aplicado a la definición y utilización de técnicas de investigación, implica descorrer el *velo cuasi mágico* con el cual estos elementos parecen operar, cuando sus resultados prácticamente emergen misteriosamente bajo la forma de un diagnóstico. Lo participativo, además, se traduce en la generación de instancias de apropiación de los instrumentos de investigación por parte de los propios actores. De esta forma se abre la posibilidad de que ocurra aprendizaje institucional, traduciendo la observación en posibilidad de autoobservación. Además se intenta generar comprensión de las diversas fases de investigación, considerando la complejidad de la lectura de datos. En estos procesos la cautela y rigurosidad son esenciales, para no generar interpretaciones sesgadas, derivadas de la lectura superficial de números o conceptos.

---

<sup>3</sup> Dicha asimilación es posible de encontrar en al menos las siguientes referencias: Flick U; (2004) Entrevistas y debates del grupo de discusión. Cap X. pág 126. En *"Introducción a la investigación cualitativa"*. También en Ortí, Alfonso (1994) La apertura y el enfoque cualitativo estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. Cap 11. Pág. 198. En García, M; Ibáñez, J; Alvira, F (coords) *"El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación"*. Alianza: Madrid.

La utilización de técnicas cuantitativas también, desde una perspectiva participativa, considera la necesaria adaptación de los instrumentos a la medición de indicadores que para la institución son importantes, lo cual implica revisar e incluso adaptar los instrumentos a los contextos particulares.

### 3.3. A priori respecto a una asesoría

Hasta aquí hemos planteado la idea de una asesoría como acompañamiento, hemos pensado en una metodología investigativa acorde, y hemos revisado cómo ello se materializa en las técnicas metodológicas.

Todo el análisis anterior tiene a su base ciertos aprioris, ciertas premisas que nos parece pertinente evidenciar. Por estos aprioris o premisas entendemos los conocimientos o modos de comprensión de los fenómenos, que sirven de base para la comprensión de otros fenómenos, y por tanto operan como concepciones obvias –o naturales–, de allí la importancia de explicitarlas, pues generalmente operan implícitamente.

- *Construcción social de la realidad:* tal vez resulte ser la premisa más básica, y está dada por la concepción de que las personas son entes activos en la construcción de su propia realidad. Las personas no sólo reaccionan a los eventos, también los significan y construyen; yendo más lejos aún, la realidad se constituye muchas veces en el proceso mismo de significación, de interpretación de ella misma.
- *Conocimiento local como conocimiento válido:* muy relacionado a la premisa anterior, aquí señalamos que compartimos la concepción de que quién más sabe de su situación es quien la vive, aún cuando este conocimiento sea de orden intuitivo o esté desarticulado. Es fundamental respetar y levantar los discursos locales, escuchar y dar crédito a los juicios y valoraciones que los actores relatan como sus problemáticas (y sus orígenes).
- *Rol del asesor como facilitador:* también emparentado con los elementos anteriores, o más bien derivado de ellos, se entiende que el rol del asesor deja de ser el de experto en términos dogmáticos. Este rol debe basarse en la humildad, facilitando, rescatando y ayudando a desarrollar los procesos propios. Ello pone al sobreutilizado término de *empoderamiento* en el centro mismo de los procesos, y no como un producto final que hay que enseñar. El objetivo es que el asesor facilite/perturbe a la institución, para que ésta descubra, produzca y haga suyos los métodos, análisis y soluciones.
- *Investigación/acción:* la investigación y la acción, deben ser elementos complementarios e inspiradores. La asesoría entendida en este flujo de investigación-acción comienza en este sentido, cuando se instalan los primeros diálogos y conversaciones. La fase diagnóstica es también acción, pues genera reflexión respecto a las temáticas relevantes de la institución, y por tanto, induce a un proceso reflexivo que puede decantar en la toma de conciencia de ciertas problemáticas, y por tanto a la construcción o articulación de un problema a resolver, paso primario para cualquier tipo de cambio. De lo anterior se desprende la necesidad del compromiso del asesor, y la comprensión de la imposibilidad de una relación neutra. La investigación social no es neutra, y menos en el marco de una asesoría, pues está siempre permeada por el objetivo propuesto (en este caso, la mejora del establecimiento). El juego de roles de investigador-observador e investigado-observado, pierden su identidad, pudiéndose intercambiar continuamente. En la investigación-acción las acciones pueden corregirse, buscando nuevas estrategias para generar la transformación, que es el objetivo último.

#### 4. ALGUNOS COMENTARIOS FINALES

Para terminar nos parece relevante hacer algunas precisiones en torno al objetivo de este artículo.

Cuando hacemos la propuesta de un diagnóstico participativo, lo hacemos no desde una postura antojadiza, o basados sólo en la “sensación de la necesidad” de incluir a los/as actores. Tampoco es una postura de aparente inclusión, o una estrategia para el establecimiento del vínculo con las instituciones. Para nosotros/as el diagnóstico participativo, como el título señala, es una herramienta metodológica. Esto implica que lo entendemos en primer lugar como herramienta que se constituye como una opción posible de utilizar en el abordaje en asesorías educativas. Entendemos esta opción como necesaria tanto a partir de nuestra experiencia en el asesoramiento a instituciones educativas, como de las ideas referidas a que el conocimiento fundamentalmente está en las propias instituciones, que debe cambiarse el rol de experto por el de facilitador, y que es necesario que la institución se involucre en el proceso completo.

A la vez, entendemos el diagnóstico participativo como un elemento técnico, del cual se desprenden otros elementos del mismo valor técnico, como son los pasos o condiciones para la operación misma del diagnóstico. Respecto de esto resulta importante la instauración y el cuidado del vínculo con las instituciones y sus actores. En este sentido es que las alianzas, la relación, los compromisos entre asesores y actores de la institución no deben ser vistos como un “plus” en el proceso de asesoramiento, sino que deben entenderse como condiciones para el establecimiento de la asesoría. Esto si bien descrito puede resultar obvio, suele ser un elemento que se descuida, al menos como elemento técnico, desde una lógica de intervención pues, en rigor, la lógica interventiva no contempla la disposición del “paciente” en tanto este es objeto y no sujeto de la intervención.

En los párrafos anteriores desde el punto de vista de un aspecto técnico, aparece ya la idea de “condiciones básicas”, haciendo referencia a elementos no sólo necesarios sino también indispensables para el logro de una tarea.

Una asesoría como ésta contempla tantos niveles y tantas articulaciones que la pregunta por las condiciones básicas cobra particular complejidad. Por condiciones básicas apuntamos a elementos o situaciones que resultan ser imprescindibles para poder instalar el proceso de asesoría. Nos referimos en particular a elementos del marco contextual que den los márgenes de movilidad necesarios para generar la revisión y en definitiva el cambio institucional. En este sentido hablamos de las condiciones educativas básicas cuya existencia debiese ser incluso atendible como criterio al momento de incluir o no a determinado establecimiento a la asesoría.

En función de las condiciones básicas señaladas arriba es importante destacar que uno de los principales factores para acotar o resolver pasa por los alcances de la asesoría, e incluso su pertinencia entre los distintos niveles. Ello debiese incluir al nivel central del MINEDUC, nivel provincial -supervisión-, y el nivel de los sostenedores municipales -Municipalidades y Departamento de Educación Municipal-, además de las autoridades y representantes de la comunidad del propio establecimiento.

Los niveles señalados en el marco de la política pública de educación en general y en particular en el marco de la asesoría, requieren de una coordinación que en la práctica a momentos resulta precaria y en donde la participación de los distintos niveles posee incluso distintas orientaciones. Ello es posible de observar, por ejemplo, en situaciones en que desde el municipio se pretende modificar de H/C a T.P. en relación al período de la asesoría comprendido para tres años. Lo

anterior se constituye en una variable extremadamente amplia que desdibuja cualquier proceso de asesoría si no se alinea con tal objetivo.

Ahora bien, de lo anterior se desprende que bajo ciertos marcos entonces no debiesen, o los liceos no estarían en condiciones de asesorarse, pues tienen tareas contextuales más urgentes que resolver. Ello nos pone en un escenario en donde los asesores estarían aportando a la segregación contra la cual precisamente se pretende trabajar, ello nos interpela como equipo a preguntarnos si también deben las asesorías hacerse cargo de tales variables, lo cual nos remite nuevamente al tema de las pretensiones de la asesoría, pretensiones que pasan por distintas demandas de los distintos niveles, y lo cual en definitiva nos traslada nuevamente al tema de articulación y los roles en dicha articulación de los distintos niveles.

Respecto de lo anterior, y aun en el caso que se acoten las temáticas y/o objetivos concretos para una asesoría ya sea dentro de este Programa de Liceos Prioritarios o bien de otro emanado desde Mineduc, es importante que se contemple un espacio para insertar una mirada macro, es decir, que se abra una posibilidad de diálogo respecto del proceso global de asesoría en el marco de las características del sistema educativo chileno, a fin de aprovechar el espacio privilegiado de quienes ejecutan la asesoría como observadores de los distintos niveles, articulaciones y desarticulaciones de sistema educativo en su conjunto.

En función de lo anterior, sostenemos que dentro de la relación que se establece con Mineduc se requiere asumir que sobre estas temáticas no hay conocimiento instituido ni de parte de la institución mandante, es decir, Mineduc, ni de las propias Universidades. Por esta razón el camino debiese ser aun más dialogado, más construido, más en relación a acuerdos respecto de las orientaciones generales. Esto implica, por ejemplo, revisar las formas de evaluación de la asesoría con elementos acordes a las características de éstas, pues si bien se entiende que es esperable que el trabajo de acompañamiento redunde en la mejora de indicadores globales como SIMCE, PSU, SNED, o Sace, se deben también contemplar y discutir respecto del diseño de otros indicadores particulares para la intervención, y ello amerita una discusión de índole técnica, y porque no decirlo académica, al interior de las universidades y con la instancia ministerial.

Este diálogo también debiese profundizarse entre Ministerio de Educación, Universidades y establecimientos escolares, para la confección de las pautas de informes. Algunos criterios de las actuales pautas ministeriales resultan poco claros -o pertinentes-. Muchas veces la simplificación a la cual conducen estos informes, es leída como una burocratización, perdiéndose como instancias de crecimiento organizacional, centrado en la generación e institucionalización de conocimiento. La posibilidad de obtener este producto, ayudaría a comprender las complejas relaciones que se establecen en asesorías de este tipo. Nótese que no se está proponiendo la abolición de los informes como mecanismo de control de las acciones de los equipos asesores, sino que debiesen constituirse en herramientas de discusión e información válida; no sólo de objetivos, competencias o estructuras, sino también de una visión global de cómo se piensa la asesoría, los problemas particulares de la población escolar y la educación pública.

Creemos entonces que el conocimiento y las metodologías, las formas de generar asesorías, de coordinar los distintos niveles y de ser capaz de distinguir en ellos los distintos roles y grados de participación, son prácticas que están más bien en procesos y por tanto en su construcción debiesen estar llamados todos los actores involucrados. Esto implica nuevamente validar el conocimiento local, evitando acomodar la realidad al marco o prisma con el cual se mira.

Por último, y visto el carácter co-constructivo que hemos planteado, se ha hecho evidente la necesidad de involucrar a los distintos actores y niveles en la generación de soluciones, y por lo tanto de las problemáticas de origen. Esta forma de concebir la realidad, nos lleva a sostener que los resultados particulares de los liceos que asesoramos en condición de vulnerabilidad, no se deben sólo a las acciones de actores también particulares -directivos, profesores, alumnos, asistentes de educación, apoderados- o de las condiciones de los mismos establecimientos. No creemos en la privatización de las responsabilidades, sino más bien en el cruce de variables de diverso orden, que permiten reproducir en estos liceos, las condiciones de inequidad del sistema educativo chileno.

Si apareció una evidencia relevante en educación durante el año 2006, es precisamente la necesidad de organizar el sistema de tal forma que permita la participación ciudadana en su construcción, por ello es que defendemos desde un punto de vista técnico y político, que cualquier actor o colectivo que ocupe el lugar de asesoría debe responder a este llamado, la calidad desde todo punto de vista la construyen los propios actores en articulación; y en este proceso los equipos asesores deben cautelar el devolver la Reforma; los resultados de aprendizaje; la gestión escolar; y las políticas educativas a las comunidades escolares que en definitiva son las únicas que pueden sostener estos elementos.



## FACTORES NO COGNITIVOS ASOCIADOS AL LOGRO DE APRENDIZAJES: EL CASO DEL PROGRAMA ESCUELA ABIERTA DE UNESCO EN BRASIL

*Hugo Morales*

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo describir la experiencia del programa Abriendo Espacios (hoy Escuelas Abiertas) ejecutado por la UNESCO/Brasil desde el año 2000. Abriendo Espacios se lanza desde un enfoque de Cultura de Paz, Ciudadanía, Convivencia y Clima Escolar. Posteriormente el Estado de Brasil institucionalizó el programa promovido por UNESCO en todo el país bajo el nombre Escuelas Abiertas.

Uno de los estudios más completos realizados sobre la violencia escolar en las Américas ha sido realizado por UNESCO. Se trata del estudio “Violencia en las Escuelas” (2002). Desarrollado en 14 capitales de Estado de Brasil, “Violencia en las Escuelas” tomó como base las percepciones de los alumnos, de los padres, de los profesores, directores y funcionarios de las escuelas públicas y particulares. El estudio permitió la construcción de un mapa de los diferentes tipos de violencia registrados en los establecimientos escolares.

Con la finalidad de obtener una comprensión más profunda del universo escolar y de los puntos de vista de los diversos participantes, el estudio decidió utilizar el concepto amplio de violencia, que incorpora las nociones de maltrato y del uso de fuerza o intimidación, así como los aspectos socioculturales y simbólicos del fenómeno. El estudio señala algunas situaciones capaces de desencadenar violencia. Entre ellas, medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos y profesores, graffiti, daños físicos a la escuela y reglas de organización poco explícitas.

Otros factores son la falta de recursos humanos y materiales, así como los bajos salarios de profesores y funcionarios, la falta de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar y la falta de interacción entre la familia y la comunidad. El estudio sugiere que esas situaciones sean pensadas de forma integrada, y que sean encaradas como factores que, aunque no necesariamente interrelacionados en términos de causalidad, son profundamente interdependientes. El hecho de que el ambiente escolar se haya transformado en un ambiente incompatible con las actividades didácticas constituye el impacto más significativo de la violencia. Esa situación acentúa el ausentismo de los alumnos y deteriora la calidad de la enseñanza, como se muestra en la siguiente tabla.

TABLA 1. ALUMNOS, POR CAPITALES DE LAS UNIDADES DE LA FEDERACIÓN BRASILEÑA, SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS EFECTOS DE LA VIOLENCIA SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR, 2000 (EN %)

	RS	GO	CE	PA	SP	TOTAL
Incapaz de concentrarse en los estudios	42	46	49	46	42	45
Se sienten nerviosos, cansados	33	34	32	28	32	32
Pierden interés en ir a la escuela	32	34	34	28	33	31
Total	170.512	198.832	357.002	192.841	1.462.380	4.633.301

Fuente: Estudio Nacional sobre Violencia, Sida y Drogas en las Escuelas, 2001.

Hechos de ese tipo tienen consecuencias drásticas sobre los alumnos. Ellos repiten el año o son expulsados de la escuela. La repetición escolar y el abandono de la escuela reducen la eficiencia del sistema educativo. La violencia afecta de modo significativo el ambiente escolar. El deterioro de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos. La siguiente tabla ilustra ese hecho.

TABLA 2. ALUMNOS, POR CAPITALES DE LAS UNIDADES DE LA FEDERACIÓN, SEGÚN LA PERCEPCIÓN DEL IMPACTO DE LA VIOLENCIA EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA, 2000 (EN %)

	RS	MT	PE	SC	RJ	TOTAL
El ambiente de la escuela se vuelve pesado	44	42	35	48	37	39
La calidad de las clases empeora	30	30	27	29	28	31
TOTAL	170.511	83.871	246.179	50.046	665.907	4.633.301

Fuente: Estudio Nacional sobre Violencia, Sida y Drogas en las Escuelas, 2001.

Además de tener influencia sobre la calidad de la enseñanza y el desempeño académico, la “atmósfera violenta” de la escuela afecta el desempeño profesional del equipo técnico-pedagógico. Además, ese ambiente influye en la percepción que los alumnos tienen del espacio físico de la escuela, lo que afecta la idea que ellos se hacen de la administración escolar y también sus impresiones sobre los propios profesores y alumnos. Un ambiente escolar hostil perjudica las relaciones entre las personas que componen la escuela (profesores y alumnos, profesores y administración, alumnos y alumnos, y alumnos y administración). La siguiente tabla ofrece una visión panorámica de los aspectos de la escuela que más desagradan a los alumnos.

TABLA 3. ALUMNOS, POR CAPITALES DE LAS UNIDADES DE LA FEDERACIÓN, SEGÚN LO QUE LES DESAGRADA EN LA ESCUELA, 2000 (EN %)

	RS	SC	DF	PE	RJ	TOTAL
Espacio físico	45	41	48	45	49	44
Administración y dirección	29	38	36	40	28	34
La mayoría de los colegas	30	33	32	33	28	33
Clases	31	34	29	26	23	25
La mayoría de los profesores	25	29	25	22	20	24

Fuente: Estudio Nacional sobre Violencia, Sida y Drogas en las Escuelas, 2001.

Basado en esas informaciones, el estudio destaca la importancia de dar una fuerte atención al entorno inmediato de la escuela y a su ambiente interno. Eso implica dar atención a la interacción entre la escuela, la familia y la comunidad. Se coloca también énfasis en la necesidad de crear mecanismos de negociación sobre los reglamentos y las normas internas de la escuela, así como de concientizar a los profesores sobre las diversas maneras por las cuales la violencia se expresa.

Entre otros factores, constan la adopción de medidas afirmativas en términos de seguridad pública y la valoración y la organización de los jóvenes. Fue resaltada también la importancia de vincular diferentes áreas de gobierno (educación, justicia, cultura, etc.) y de producir material didáctico impreso y audiovisual. Dando prioridad a esos resultados, UNESCO/Brasil buscó contribuir con la formulación de una serie de recomendaciones relativas a la adopción de políticas educativas que ayudarán a revertir la violencia. Lo más importante, sin embargo, es que esos estudios sirvieron para levantar las necesidades más urgentes identificadas por los jóvenes brasileños, tales como una

educación de mejor calidad, empleos, mejores servicios de salud, ocio o entretenimiento, y la creación de espacios alternativos para la interacción social.

En lo que respecta a las reivindicaciones presentadas por los jóvenes brasileños, la última de ellas (espacios alternativos) rápidamente llamó la atención de la UNESCO, en la medida en que ese era un punto al respecto del cual la UNESCO podría adoptar medidas inmediatas en el sentido de mejorar las condiciones de vida de los 32 millones de jóvenes del país. En ese punto en particular, hacia fines de la década de 90, la UNESCO comenzó a poner en práctica una estrategia concatenada con el propósito de abrir espacios culturales y sociales para la población de bajos ingresos. La solución más eficaz en términos de costo sería utilizar las dependencias escolares ya existentes, que no estaban todavía a disposición del público durante los fines de semana.

En ese sentido, la UNESCO/Brasil tomó la decisión de asumir una participación más activa con relación al universo escolar e internamente a él. La UNESCO entró entonces en contacto con los Estados en los cuales los índices de violencia juvenil eran particularmente altos, tales como Río de Janeiro, Bahía y Pernambuco. Por medio de una asociación con esos gobiernos estatales, la UNESCO creó en aquel momento el programa “Abriendo Espacios”, una estrategia de nivel nacional con el propósito de ofrecer oportunidades de socialización y espacios alternativos para ocio, arte y actividades culturales (hoy llamado Escuelas Abiertas).

El Programa Abriendo Espacios representó una alternativa para que los jóvenes puedan usar su tiempo libre y tener contacto con oportunidades de entretenimiento. El objetivo del programa fue contribuir a la reducción de los niveles de violencia registrados en los fines de semana que, en lo que respecta a los jóvenes, son mayores que en los días hábiles. Para ello se consideró la posición social ocupada por la escuela, como espacio organizado y legítimo. Es un lugar al cual todos los miembros de la comunidad tienen acceso, tengan vínculos formales con ella o no. La escuela tiene el potencial de convertirse en el más informal de los puntos de contacto entre los jóvenes, las familias y las comunidades. Sin embargo, la importancia del Programa no reside en el espacio escolar. Su eficacia se debe, en parte, al hecho de estar basado en actividades de naturaleza cultural, artística y deportiva.

El Programa contó con los recursos humanos, técnicos y físicos de la escuela y de las comunidades locales, lo que propició un proyecto educativo consistente, con el foco colocado sobre los “Jóvenes”, la “Escuela” y la “Comunidad” permitiendo que contribuya al fortalecimiento de la ciudadanía, de la participación y del protagonismo juvenil. En los estados brasileños en que ya se implantó hace más tiempo (Río de Janeiro, Pernambuco y Bahía, entre otros), el Programa Abriendo Espacios incorporó las características específicas de la realidad local. Su implantación ocurrió por medio de asociaciones con las Secretarías de Educación y otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

De un modo general, el programa funcionó con la apertura de las escuelas durante los fines de semana (sábados y/o domingos). Es precisamente en esos días en los que se constató un aumento de los actos violentos practicados por jóvenes o contra ellos. El Programa funcionó preferentemente en establecimientos de enseñanza que disponen de espacios físicos adecuados, incluyendo laboratorios de informática, canchas de deporte, bibliotecas, etc. Las escuelas fueron ubicadas en áreas de alta incidencia de violencia y pocas alternativas de entretenimiento y cultura.

Uno de los aspectos más importantes de Abriendo Espacios es que tiene el carácter de un proceso. Eso se vuelve explícito por el hecho de que los jóvenes realizan ajustes en sus vidas cotidianas, que incluyen la orientación para la práctica de la tolerancia y del respeto mutuo. Las

estrategias que hacen tan valioso ese proyecto se mostraron altamente eficaces, como demuestran las evaluaciones realizadas desde el comienzo.

El Programa fue evaluado por la UNESCO en tres etapas distintas. El primer proceso de evaluación fue efectuado por la UNESCO en el Estado de Río de Janeiro, teniendo como objeto el programa “Escuelas para la Paz” (el nombre dado al “Abriendo Espacios” en ese Estado).

Las conclusiones de ese importante estudio fueron recogidas en el libro “Escuelas para la Paz”, en el que UNESCO/Brasil, una vez más, demostró la viabilidad del Programa Abriendo Espacios. Los resultados de las evaluaciones realizadas a lo largo del año 2000, durante la primera etapa del Programa en el estado de Río de Janeiro pusieron énfasis a los sentimientos positivos despertados en los participantes, así como al potencial demostrado por las escuelas como locales de socialización. Según la siguiente tabla, al señalar las razones que los llevaron a participar de las actividades, 66,9% de los jóvenes entrevistados citaron el deseo de encontrarse con los amigos y 49,3% dijeron que querían conocer gente.

TABLA 4. RAZONES PARA PARTICIPAR DEL PROGRAMA ESCUELAS PARA LA PAZ, SEGÚN LOS JÓVENES

Razones para participar	%
Para encontrarme con amigos	66,9
Me gustan las actividades	54,8
Me gusta la escuela	52,1
Para conocer gente	49,3
Para pasar el tiempo libre	45,2
Me gustan los miembros del grupo	40,6
El horario es conveniente	40,4
La escuela es próxima	31,3
Me gusta la gente que está allá	29,6
La escuela es de fácil acceso	28,8
Mis padres me incentivan a ir	27,7
Para salir de la calle	26,4
No tengo nada más que hacer	23,1
Por causa de la merienda	9,6

Fuente: Evaluación de Escuelas para la Paz, UNESCO, 2000.

Esos índices refuerzan la idea de la escuela como un lugar legítimo para el establecimiento de relaciones sociales y señalan el hecho de que, pese a los datos existentes, el programa podrá todavía tener un mejor desempeño. En la evaluación anteriormente mencionada, sentimientos positivos están presentes en las afirmaciones tanto de los alumnos como de los motivadores (facilitadores, animadores del programa), con relación al impacto de esas actividades sobre la reducción de la violencia, como se muestra en la tabla siguiente.

TABLA 5. EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA POR LOS JÓVENES Y MOTIVADORES (EN %)

Impacto del Programa	Motivadores	Alumnos
Ayuda a reducir la violencia en la escuela	82,0	69,5
Ayuda a reducir la violencia en otros locales	72,3	43,2
Ayuda a reducir la violencia en el vecindario	66,7	43,0
Ayuda a reducir la violencia en la familia	53,9	36,3
No ayuda a reducir la violencia	5,3	13,9

Fuente: Evaluación de Escuelas para la Paz, UNESCO, 2000.

Entre los ejemplos significativos, consta el de un adolescente que tenía como costumbre grafitear y que ya había sido detenido por la policía en diversas ocasiones. Después de participar en el programa, él volvió a la escuela y se volvió un “artista-grafitero”, y su trabajo despertó un gran interés:

*“Yo tenía como hábito grafitear todo, todos los monumentos importantes de la ciudad. En mi mente era así: cuanto más importante, era mejor! Me encantaba juntarme con mis amigos y hacer locuras. Ahora, ya no pienso así. Descubrí el arte-graffiti aquí en el Programa y quiero ganarme la vida de esa manera. (Alumno, Evaluación de las Escuelas para la Paz, UNESCO, 2000).*

Otro estudio más reciente sobre el impacto de Abriendo Espacios en los estados de Pernambuco y Río de Janeiro (2003) confirmó el saldo positivo alcanzado por el programa para los establecimientos escolares, en términos de la reducción de la violencia, tanto interna como externa. Una evaluación más reciente del impacto del programa Abriendo Espacios fue realizada en los estados de Pernambuco y Río de Janeiro, “Revirtiendo Violencias: Sembrando Futuros”, en la cual fueron recogidas las impresiones de los directores de las escuelas, lo que confirmó el saldo positivo alcanzado por Abriendo Espacios para los establecimientos escolares, en términos de reducción de la violencia, tanto interna como externa. La tabla siguiente fue desarrollada con base en las percepciones de los directores de las escuelas participantes y no participantes.

TABLA 6. ESCALA DE MEJORÍAS – ESCUELAS PARTICIPANTES Y NO PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA ABRIENDO ESPACIOS EN RÍO DE JANEIRO Y PERNAMBUCO, SEGÚN LOS DIRECTORES

ASPECTO	Río de Janeiro		Pernambuco	
	Programa	No Programa	Programa	No Programa
Peleas en la escuela	58,7	27,2	55,7	36,4
Robos	19,2	18,4	25,4	19,0
Pequeños hurtos	32,7	13,6	36,1	23,3
Vandalismo/daños materiales a la escuela	45,2	30,1	45,9	23,3
Graffiti	51,9	26,2	43,1	20,0
Agresión sexual	3,8	1,9	20,0	20,2
Tráfico de drogas	11,5	5,8	17,4	15,8
Uso o consumo de drogas	9,6	3,9	23,5	15,0
Ofensas/humillaciones personales	26,0	4,9	38,0	19,0
Porte de armas de fuego	1,9	1,0	14,0	9,7
Pandillas en la escuela	8,7	1,0	22,5	19,3
Mal comportamiento de los alumnos	64,4	15,5	54,1	25,4
Consumo de alcohol en la escuela	4,8	1,9	24,6	17,2
Participación de la comunidad en la escuela	82,7	49,5	84,4	60,0
Participación de los padres	78,6	54,4	73,8	64,5
Relaciones entre profesores y alumnos	63,1	37,9	62,8	48,8
Relaciones entre alumnos	77,7	28,2	66,1	37,5
Aprendizaje	61,5	37,9	53,3	38,3

Fuente: Evaluación de Escuelas para la Paz, UNESCO, 2000.

La tabla 6 muestra que, de modo general, las escuelas que participaron del Abriendo Espacios en ambos Estados registraron mejorías en los 18 aspectos mencionados. Algunos puntos presentaron resultados benéficos mucho más perceptibles, corroborando el estudio anterior. El enorme potencial del programa es claramente demostrado en el estado de Río de Janeiro. Tanto para Río de Janeiro como para Pernambuco, entre los principales índices de mejora ilustrados por esa tabla están: peleas en las escuelas; mal comportamiento de los alumnos; participación de la comunidad en los asuntos de la escuela, relaciones entre alumnos; vandalismo/daños materiales a la escuela, y ofensas/humillaciones personales.

Otro aspecto significativo se relaciona con las mejorías obtenidas en las escuelas participantes, después de su filiación al Programa. La tabla 7 muestra que, en la opinión de los directores, cuanto antes sus escuelas estén haciendo parte del Programa Abriendo Espacios, mayores serán los beneficios obtenidos por esos establecimientos de enseñanza. En Río de Janeiro, por ejemplo 15 de los 18 temas de la lista presentaron un mayor grado de mejora en las escuelas que se afiliaron al Programa en el año 2000, en comparación a las que lo hicieron en el 2001. En Pernambuco, todos los 18 temas de la lista demostraron promedios significativamente más altos en las escuelas que ya estaban participando en el Programa desde el año 2000, en comparación con las que ingresaron con posterioridad.

Otras conclusiones del estudio merecen atención especial. Se verificó mejorías significativas en el ambiente interno de las escuelas, inclusive de lunes a viernes, en consecuencia de la disminución de algunos índices de violencia. Eso se aplica principalmente a la violencia relacionada a las relaciones entre los alumnos y las relaciones entre los alumnos y sus profesores. Esa mejora es confirmada en los datos recogidos, habiendo presentado impacto directo sobre el aprendizaje.

TABLA 7. ESCALA DE MEJORÍAS – ESCUELAS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA ABRIENDO ESPACIOS, EN RÍO DE JANEIRO Y PERNAMBUCO, SEGÚN EL AÑO DE INICIO, SEGÚN LOS DIRECTORES

ASPECTO	Río de Janeiro: se afilió en		Pernambuco: Se afilió en		
	2000	2001	2000	2001	2002
Peleas en la escuela	66,7	55,8	83,3	59,2	27,8
Robos	29,6	15,6	66,7	24,5	16,7
Pequeños hurtos	48,1	27,3	83,3	33,7	33,3
Vandalismo/daños materiales a la escuela	59,3	40,3	100,0	43,9	38,9
Graffiti	59,3	49,4	83,3	30,2	22,2
Agresión sexual	3,7	3,9	33,3	14,3	11,8
Tráfico de drogas	18,5	9,1	33,3	16,3	17,6
Uso o consumo de drogas	7,4	10,4	66,7	21,6	18,8
Ofensas /humillaciones personales	33,3	23,4	100,0	34,7	35,3
Porte de armas de fuego	3,7	1,3	33,3	12,2	17,6
Pandillas en la escuela	14,8	6,5	33,3	22,4	18,8
Mal comportamiento de los alumnos	74,1	61,0	83,3	55,1	38,9
Consumo de alcohol en la escuela	7,4	3,9	50,0	23,5	22,2
Participación de la comunidad en la escuela	81,5	83,1	100,0	84,7	77,8
Participación de los padres	80,8	77,9	83,3	74,5	66,7
Relaciones entre profesores y alumnos	76,9	58,4	100,0	61,2	58,8
Relaciones entre alumnos	80,8	76,6	100,0	63,3	70,6
Aprendizaje	77,8	55,8	66,7	52,6	52,9

Fuente: Evaluación del Programa Abriendo Espacios, UNESCO, 2000.

En ese sentido, lo más importante es que existe una relación directa entre la violencia y el bajo desempeño escolar. La literatura especializada confirma ampliamente el hecho de que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando los profesores y otros miembros del equipo técnico hacen uso de la violencia simbólica y de la violencia física contra alumnos y colegas, generando así un círculo vicioso y una cultura de fracaso y abandono de la escuela. Las diversas “violencias”, al mismo tiempo en que afectan el orden, la motivación, la satisfacción y las expectativas de las personas en sus relaciones mutuas, tienen efectos muy plausibles sobre las escuelas, que están relacionados al fracaso de sus propósitos y objetivos más amplios de educación, enseñanza y aprendizaje.

Aunque sea evidente la necesidad de realizar estudios más profundos sobre el impacto de la violencia en la calidad de la enseñanza, las informaciones disponibles parecen sugerir una relación directa y negativa entre las “violencias” (en plural) y el desempeño escolar, lo que supone su éxito en términos de continuidad de los estudios y de la asistencia a clases. Se puede suponer que el desempeño de las escuelas —cuyas relaciones son perjudicados por la alta proporción de alumnos que rechazan a sus compañeros— muchas veces son el factor más afectado. Esa correlación no se limita al ambiente de la escuela, pues tiene repercusiones sobre otros factores, como el uso del horario lectivo, una vez que, cuanto más frecuente sea la violencia, mayor será el esfuerzo empeñado en su combate y menor será el tiempo que los profesores tendrán para concentrarse en sus actividades didácticas.

Abriendo Espacios, hoy, Escuelas Abiertas, actualmente ejecutado por el Ministerio de Educación de Brasil, en coordinación con el Ministerio de Deporte de dicho país, es una acción de política educativa dirigida a incrementar el capital social comunitario con fines preventivos. Desarrolla en ese esfuerzo habilidades no cognitivas desde la escuela que se convierten en factores protectores de la violencia interpersonal. En el Perú, donde los niveles de violencia juvenil se manifiestan con preocupación, la educación pública, centralmente, el escenario de la Escuela es un espacio de prevención por excelencia, con un costo beneficio mejor que una política anticriminal juvenil que es sí misma es cara.

Por otro lado, aunque no han sido demostradas del todo las evidencias requeridas, la violencia parece afectar la capacidad de aprendizaje y se relaciona con bajos rendimientos académicos. El Perú podría mejorar la calidad de la educación en parte alejando la violencia de las escuelas y las comunidades. Finalmente, la acción intersectorial (dos ministerios y los gobiernos locales) ha sido clave en el éxito de esta experiencia para darle sostenibilidad al programa cada vez con menor aporte económico de UNESCO, lo que la constituye en una experiencia paradigmática en la región.

## ESTADO Y DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS REGIONES ANDINA Y CONO SUR

*Juan Pablo Claro*

### 1. ANTECEDENTES

El presente informe se enmarca en los resultados preliminares del *Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina* preparatorio de la 48va Conferencia Internacional de Educación organizado por la Oficina Internacional de Educación – UNESCO, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), la División para la Promoción de la Educación Básica (ED/BAS), la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (Argentina) y la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular de las Regiones Andina y Cono sur.

Esta actividad tuvo como fin generar un espacio de discusión plural, abierta, constructiva y minuciosa acerca de la inclusión educativa en nuestra región y contó con la presencia de destacados actores provenientes de los Ministerios de Educación, Universidades, Organismos Internacionales, ONGs y de la sociedad civil de los países que integran el Cono sur (Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay y Brasil) y Región Andina (Ecuador, Colombia, Perú, Bolivia y Venezuela).

El propósito de este informe es rescatar las distintas visiones, políticas, estrategias y buenas prácticas en torno a la Inclusión Educativa que se compartieron y reflexionaron en el taller realizado en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés en Buenos Aires durante los días 12-14 de Septiembre del presente año. Para lo cual, se valió de los estudios nacionales sobre el estado de la inclusión educativa que se discutieron y de las opiniones y reflexiones de representantes ministeriales expresadas durante las jornadas de trabajo.

Los objetivos de este taller fueron:

- a. intercambiar visiones, estrategias y prácticas con respecto al estado actual de la inclusión educativa a nivel regional y nacional;
- b. identificar desafíos comunes y discutir propuestas de políticas relacionadas con la inclusión educativa;
- c. realizar un aporte regional significativo a los debates de la 48<sup>va</sup> CIE que recoja propuestas y establezca las tendencias sobre la inclusión educativa en la región.

El trabajo del taller se centró sobre la propuesta del Consejo de la OIE, compuesto por 28 Estados Miembros de la UNESCO, que ha planteado para 48<sup>va</sup> reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) el tema “**Inclusión Educativa: El Camino del Futuro**” a realizarse en Ginebra en noviembre de 2008. Bajo el tema general de “Inclusión Educativa” y considerando la definición de UNESCO, se abordaron cuatro sub-temas durante el taller:

- (a) *Inclusión Educativa: Enfoques, Alcance y Contenido* (para entender mejor la teoría y la práctica de la inclusión educativa);



- (b) *Inclusión Educativa: Políticas Públicas* (para demostrar la importancia del rol de los gobiernos en el desarrollo y en la implementación de políticas de inclusión educativa);
- (c) *Inclusión Educativa: Sistemas, Vínculos y Transiciones* (para crear sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje durante toda la vida); y,
- (d) *Inclusión Educativa: Alumnos y Docentes* (para promover un clima de aprendizaje en el marco del cual los docentes estén capacitados para poder atender las diversas expectativas y necesidades de alumnas y alumnos).

## 2. CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Durante los últimos años, el concepto de Inclusión ha evolucionado hacia la idea de que niñas y niños deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. El énfasis está en el logro de una efectiva integración donde el sistema educativo tenga capacidad de respuesta institucional, curricular, pedagógica y comunitaria frente a las heterogeneidades constatadas en alumnas y alumnos (IBE-UNESCO, 2007).

Así, el concepto de inclusión debe contemplar estrategias y políticas educacionales diferenciadas y complementarias que aseguren la integración de niñas y niños a los sistemas educativos, con capacidad de dar respuestas a la diversidad, expectativas y particularidades de los docentes, los y las estudiantes y sus familias, en el contexto del Derecho a la Educación. Favoreciendo de esta manera una integración efectiva que enriquezca la experiencia escolar de todos los actores involucrados.

En la actualidad, diversos indicadores han puesto en cuestionamiento la capacidad real de los sistemas educativos para alcanzar estas metas y derechos de la inclusión de todos y todas los alumnos. Se puede observar cómo la repitencia, la sobre-edad, la deserción, los bajos resultados de aprendizaje y las dificultades para lograr niveles mínimos de competencias de formación ciudadana se entremezclan generando finalmente exclusión, muchas veces alimentada además por prácticas institucionales y pedagógicas regresivas. (IBE-UNESCO, 2007).

Lo mencionado explica la relevancia de plantearse los problemas, las causas y efectos que provocan la repitencia y deserción en los primeros años de escuela primaria; la segregación elitista hacia la escuela secundaria de los grupos más vulnerables; el respeto y tolerancia frente a la diversidad de niñas y niños; los elementos implícitos y explícitos que fomentan la exclusión social y pedagógica; la capacidad de los currículum prescritos para hacer frente a la inclusión; y el impacto de las expectativas de los directores y docentes sobre el aprendizaje de sus alumnos prioritariamente.

Dado este contexto, la UNESCO ha definido la inclusión como "el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as." (UNESCO, 2005).

Habiéndonos introducidos en el tema, a continuación se presentarán las principales discusiones y reflexiones del estado de la Inclusión Educativa en las regiones Andina y Cono Sur, que tuvieron presencia en las sesiones de trabajo del taller realizado en Buenos Aires sobre los temas

propuestos y las conclusiones resultantes entre representantes ministeriales y distintos agentes de la sociedad civil, ONG's y organismos internacionales.

### **3. ESTADO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS REGIONES CONO SUR Y ANDINA**

#### **3.1. Inclusión Educativa: Enfoques, Alcance y Contenido**

En la mayoría de los países de la región las políticas educativas en torno a la inclusión educativa se han caracterizado por un abordaje conceptual muy diverso, lo que ha significado desde las políticas sociales y educacionales de los estados, una descoordinación para lograr acciones integradas. De esta manera, las políticas enfrentan la tarea de llevar a cabo una educación inclusiva a través de una serie de acciones en forma aislada, y principalmente, con una finalidad compensatoria más que inclusiva (educación especial, educación popular, educación alternativa, integración educativa, educación intercultural, políticas sobre equidad y no discriminación).

Si bien estas políticas apuntan a compensar las desigualdades de base y la promoción de derechos educativos, la desarticulación que presentan en su ejercicio empobrece el concepto de Inclusión en la medida en que comprendamos el contra efecto que esta situación involucra en muchos casos: una exclusión de niños y niñas con necesidades diversas, identidades culturales minoritarias dentro de un “sistema educativo especial” independiente al “sistema educativo regular”. Además, de circunscribir y comprender el problema de la educación inclusiva como los estudiantes que presentan discapacidades físico-motoras.

Sin embargo, no se pueden desmerecer los logros de estas políticas educativas en el avance de la incorporación de niños y niñas que antiguamente estaban completamente al margen del sistema educativo. Los resultados que arrojan índices de deserción escolar y de escolarización de comunidades indígenas, de niños y niñas con discapacidades y de población rural han mejorado gracias a políticas focalizadas de integración escolar. Aunque distan mucho de la inclusión en la educación regular.

Un problema aparejado a esta carencia de estrategias coordinadas para la inclusión es el que se produce por llevar la discriminación positiva de programas especiales y focalizados dentro de escuelas poco preparadas para recibir a niños y niñas en situaciones especiales. Al intentar incluir a alumnos y alumnas con necesidades especiales dentro de establecimientos regulares sin los recursos adecuados, que van desde la infraestructura, apoyo profesional especializado y un currículum flexible, provocan una discriminación “negativa” dentro de los propios establecimientos, lo que finalmente producen una deserción, ahora a causa de la incompreensión que sienten niños y niñas con necesidades diversas dentro del espacio escolar.

De este modo, la discriminación positiva y las políticas compensatorias que se mantienen en establecimientos especiales para estas y estos jóvenes, significa un avance en el camino hacia una inclusión educativa. También es un desafío a la integración de ellos en establecimientos regulares sin que esto provoque discriminación al interior por falta de acciones coordinadas que favorezcan su inclusión.

En este sentido, la reflexión debe ir por alinear las concepciones y acciones en función del logro de una inclusión educativa efectiva, lo que significa para la región y los distintos actores de la sociedad, el ser capaces de coordinar las políticas en una conceptualización más clara y que haga frente al desafío que representa la tarea de educar a todos los niños y niñas dentro de un sistema educativo que responda a la diversidad de necesidades y que valore pedagógicamente la integración de todos y todas.

### 3.2. Inclusión Educativa: Políticas Públicas

La presencia de programas y políticas educativas que apuntan hacia la inclusión educativa se encuentra en todas las agendas educativas de los ministerios de educación de la región. Podemos destacar acciones, normativas y leyes, programas, y departamentos especializados en el trabajo sobre este tema. A manera de ejemplo se pueden destacar diferentes iniciativas en los países de la región:

#### Cono Sur:

- En Uruguay, frente a la repetición al inicio de la primaria y la extraedad posterior, se han desarrollado programas (1999) de expansión de la educación inicial, Escuelas de contextos socioculturales críticos, Escuelas de tiempo completo y formación de Maestros comunitarios; (Barcos, 2007)
- En Argentina el Plan Social Educativo representa una política focalizada y centralizada sobre las escuelas y alumnos más pobres del país, mejorando las condiciones materiales de enseñanza-aprendizaje en las escuelas con mayores necesidades; (Beech y Larrondo, 2007)
- En Chile las políticas se diferencian en dos ejes, el de educación especial y el de educación intercultural. El primero promueve la integración e inclusión a través de las Escuelas especiales, Aulas Hospitalarias, y programas específicos de inclusión en establecimientos regulares vía trabajo en grupos diferenciales dentro de los establecimientos y la subvención de educación especial (1999), y como segundo eje, ubicamos el programa de educación bilingüe que promueve el diálogo entre escuelas y comunidades indígenas, selección de contenidos especiales por medio de la creación del subsector de Lenguaje Indígena, la asesoría de un especialista cultural y la contextualización curricular; (Infante, 2007)
- En Paraguay las políticas públicas han partido de la preocupación por la equidad y derechos a la educación, al reconocer la deuda de su sistema educativo frente a la discriminación y exclusión histórica de niños y niñas por motivos socioeconómicos, lengua, género, pertenencia a grupos culturales, discapacidades, etc. Por lo que los programas se han centralizado en las temáticas de educación bilingüe, universalización del preescolar, apuntando principalmente a los sectores rurales y urbanos pobres y apoyándolos con una serie de becas para incentivar la permanencia de ellos y ellas en el sistema escolar; (Elías, 2007)

#### Región Andina:

- En Ecuador la integración educativa está establecida en el Reglamento de la Ley de Educación y es operativizada por el Reglamento de Educación Especial, referido a la atención de estudiantes y estudiantas con necesidades especiales; (Jiménez, 2007)
- En Bolivia podemos destacar las estrategias curriculares y pedagógicas de la Ley Reforma Educativa 1565 y Nuevos Currículos (1995) que permitió el diseño de currículos flexibles capaces de atender la diversidad social y cultural, las estrategias para la Educación No Escolarizada como los programas WAWA WASI y KALLPA WAWA dirigidos a poblaciones rurales, pobres e indígenas; (Wiese, 2007)
- En Venezuela se pueden destacar las Escuelas Bolivarianas (1999) que tienen por objetivo garantizar el derecho a una educación integral y de calidad, satisfacer necesidades de alimentación y atención preventiva en salud y acciones intersectoriales con la familia e

instituciones de diversas áreas. También el conjunto de programas Misiones cuyo fin son la inclusión de niños y jóvenes fuera del sistema educacional formal ofreciendo vías educacionales alternativas no formales, un menor régimen de estudio y opciones de becas; (Terán, 2007)

- Por último, el caso de Perú, donde la Nueva Ley General de Educación (2003) tiene por espíritu promover la centralidad del educando y a la educación como proceso permanente durante toda la vida, se crea el Consejo Nacional de Educación como organismo autónomo y especializado en la formulación participativa de un Proyecto Educativo Nacional, que fomente políticas educativas de mediano y largo plazo; así como la vigilancia de la acción pública en el campo de la educación, de modo de asegurar la calidad de la educación y aumentar su cobertura a los sectores más desfavorecidos. (Guerrero, 2007)

Como se puede observar, los esfuerzos llevados a cabo por cada uno de los países van en vía de mejoramiento, integración e inclusión de los diversos sectores históricamente desfavorecidos en los sistemas educativos. Destacándose la focalización sobre los sectores que concentran a niños y niñas en estado de vulnerabilidad por sus condiciones socioeconómicas, culturales, de discapacidad y género, el mejoramiento de las condiciones básicas para el aprendizaje y la ampliación de la cobertura de la educación primaria- secundaria, con una fuerte focalización en la primera infancia.

Esto muestra un abanico de posibilidades para pensar y abordar el tema de la inclusión educativa desde una perspectiva más amplia y refuerza a su vez la importancia de coordinar cada una de estas acciones.

### **3.3. INCLUSIÓN EDUCATIVA: SISTEMAS, VÍNCULOS Y TRANSICIONES**

Las reformas educacionales y curriculares en los países de la región andina y cono sur se han caracterizado en su gran mayoría por el diseño de una propuesta nacional, con estándares y objetivos formulados desde organismos centrales y/o ministerios de educación y por la creciente universalización del acceso a una educación primaria obligatoria y en menor medida secundaria. Respecto a esta última, las políticas están apuntando a generar continuidad entre la educación primaria y secundaria en el marco de un proyecto curricular integral a largo-mediano plazo, en conjunto con acciones que buscan instalar obligatoriedad de la secundaria en la región.

Asimismo, han estado presentes en las políticas educacionales acciones que favorecen la equidad e igualdad curricular y el aseguramiento de la calidad de la enseñanza. De esta forma, se han impulsado fuertemente tanto a nivel primario como secundario innovaciones que buscan mejorar el nivel de los aprendizajes en ambos niveles, complementando estas medidas con sistemas evaluativos nacionales.

Desde el contexto de una inclusión educativa, los currículos de la región han integrado concepciones de la educación en derechos humanos para remarcar la importancia que tiene dentro del derecho a la educación la referencia hacia un proceso educativo que haga eco de la importancia de la educación en valores, género, multiculturalismo, ciudadanía, tolerancia y no discriminación. Esto ha significado desarrollar y revisar los materiales educativos en dirección a mejorar la calidad e integración de niños y niñas con necesidades diversas. Cabe mencionar, la producción de materiales y objetivos curriculares para la educación bilingüe y multicultural principalmente. Reconociendo de esta forma la deuda que tiene el sistema educativo de la región con múltiples pueblos originarios que en

gran parte han sido excluidos de la educación formal y de las escuelas regulares por la falta de materiales y de curriculum *ad hoc* a sus identidades culturales.

Sin embargo, el alcance de estos curriculum dista bastante de conseguir una inclusión real de niños y niñas de grupos culturales minoritarios y de necesidades especiales. Si bien los curriculum permiten una mayor flexibilidad a pesar de una concepción homogénea-nacional, se han vuelto de alguna forma segregadores en tanto sólo son ejecutados en escuelas especiales, existiendo pocas experiencias en escuelas regulares exitosas en procesos de inclusión.

La deficiencia en el logro de una inclusión educativa efectiva tiene múltiples aristas. Podemos destacar la poca flexibilidad de los agentes encargados de formular y ejecutar las políticas curriculares, lo que impide cumplir con metas inclusivas, más allá de la promoción de la educación pre-escolar, primaria y secundaria por un lado y la falta de comprensión de las necesidades particulares de muchos niños y niñas que viven en contextos socioculturales diferentes a esa “mayoría” para los cuales están pensados los curriculum nacionales por otro.

### **3.4. Inclusión Educativa: Alumnos y Docentes**

Las experiencias y condiciones que viven en las escuelas y aulas los alumnos y alumnas con necesidades diversas son el resultado de las políticas y acciones sobre inclusión educacional que han llevado a cabo sus respectivos sistemas educativos. Como se ha mencionado, gran parte de las buenas experiencias han estado enmarcadas en políticas sobre educación especial, universalización y obligatoriedad de la primaria, que no necesariamente aseguran la inclusión de niños y niñas en escuelas y aulas regulares, lo que es la esencia de la inclusión.

Las principales acciones que facilitan la inclusión educativa han sido enfocadas hacia la población de jóvenes con discapacidades físicas y motoras. Así las infraestructuras de accesibilidad y confort para niños y niñas discapacitados en las edificaciones escolares -en gran medida- les han permitido incluirse en el “espacio físico” de los establecimientos regulares. Sin embargo, los profesores aún carecen de las capacidades y actitudes para atender la diversidad e incluir en los espacios de “aprendizajes” a otras jóvenes que dadas sus particularidades especiales necesitan de un trabajo más específico para que logren un aprendizaje de calidad.

En este sentido, el diagnóstico en la totalidad de la región andina y cono sur apunta a la falta de competencias y prácticas pedagógicas de los docentes para trabajar con alumnos y alumnas que requieren metodologías de trabajo especiales en escuelas regulares y que puedan ser sometidas a un currículo homogéneo. Esto involucra consensuar a nivel micro y macro los aprendizajes, habilidades y competencias que requiere instalar la educación primaria y secundaria tanto para la educación regular como la especial, para lo cual los diseños curriculares deben tener la flexibilidad necesaria para mejorar las posibilidades de logro de dichos estándares, y por otro lado, se debe comenzar a trabajar en la capacitación de docentes y en la formación inicial de maestros y maestras para alcancen las capacidades necesarias que les permitan trabajar con grupos de alumnos y alumnas diversos, y con curriculum más flexibles a las especificidades de sus necesidades y contextos.

Así resalta como uno de los desafíos más importantes de la educación inclusiva en la región, el lograr inclusión en escuelas regulares y aprendizajes de calidad, de niños y niñas en estado de vulnerabilidad o necesidades particulares. Esto requiere eliminar aquellas prácticas docentes y de gramática escolar que ven a la diversidad social, cultural, de capacidades e intereses como un problema para educar a niños y niñas de segmentos o características más homogéneas. Además, de generar las condiciones administrativas y técnicas para poder desarrollar un trabajo más integral donde

participen todos los actores involucrados y que permita el abordaje y complementación de distintas iniciativas y capacidades en el logro de una inclusión educativa efectiva.

#### 4. CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones provienen de las reflexiones y propuestas realizadas por los representantes ministeriales, Vice Ministros de Educación, los y las consultores que prepararon los informes de sus respectivos países y distintos actores de la sociedad civil y de organismos internacionales presentes en el taller. De esta manera, se registro el siguiente *Rutero Crítico* sobre aquellos aspectos que son necesarios trabajar y reflexionar a mediano y largo plazo en las regiones de Cono Sur y Andina en torno a la Inclusión Educativa.

##### 4.1. Inclusión Educativa e Inclusión Social

Hubo consenso en postular la necesidad de sistematizar las buenas prácticas educativas de “Inclusión Educativa” en un marco de “Inclusión Social”. Es decir, las políticas de protección social que logran promover una articulación de los distintos actores que trabajan en el marco de las políticas de infancia y educación, y que a su vez, desarrollen estrategias que “miren al niño/a”, reconociendo sus diferencias y necesidades específicas.

También se consideró imperioso el trabajo conceptual para enriquecer el significado de la Inclusión Educativa en las distintas esferas decisionales de los gobiernos, de modo de avanzar en la apropiación del mismo. Esto permitirá construir indicadores y criterios para distinguir los avances y logros sobre la inclusión educativa.

Lo anterior debe traducirse en políticas educacionales que mejoren las condiciones iniciales (materiales), el acceso a las mismas herramientas y estándares de calidad y resultados de aprendizaje de alumnos y alumnas independientemente de sus características y/o identidades. Asegurando de esta manera el logro de aprendizajes equitativos y de calidad.

Por otro lado, es necesario comprender la territorialidad como factor condicionante en diferentes aspectos relacionados con los derechos de niños/as. Pues, políticas de protección de la infancia que trabajen desde el territorio de manera articulada, con responsables de unidades territoriales, aseguran en mayor medida la contextualización de cada una de estas acciones a las necesidades particulares de cada comunidad o grupo.

##### 4.2. Inclusión Educativa y legislación

Se visualizo la importancia de crear primero, condiciones políticas y sociales favorables y sensibilizadas para poder concretar, crear y construir leyes capaces de responder a las necesidades y objetivos de una política de educación inclusiva. Segundo, en conjunto con un sistema que permita evitar la burocratización de la ejecución y aplicación de las leyes que favorezcan la inclusión. Tercero, pero también hay que considerar que gran parte de estas legislaciones van a requerir financiamientos para asegurar su efectividad. Sin embargo, se deben construir y promover leyes que en sí mismas sean capaces de mejorar las condiciones de inclusividad.

Estas leyes deben normar y establecer los criterios que: favorezcan la no discriminación e integración de todos los niños y niñas a sistemas educativos regulares, para así proteger de manera más explícita a los grupos vulnerables; promuevan “el sentido público” de la educación; y la adhieran a las convenciones internacionales que aseguran los derechos de la infancia y de los niños.

### **4.3. Inclusión educativa y articulación diseño-implementación curricular**

Se ha recaído en la necesidad de fortalecer competencias curriculares que susciten la responsabilidad y colaboración a nivel social de niños y niñas. Lo que implica a su vez, salir del plano nacional e incluir en el curriculum la educación en derechos humanos a nivel global en tanto responsabilidad de todos y todas. En este sentido cobra importancia a su vez promover el valor de la diversidad para fortalecer los resultados e integración en el trabajo de grupos heterogéneos.

Por otro lado, los nuevos estándares curriculares exigen otra manera de enseñar, organizar el aprendizaje y comprender los ritmos de incorporación de conocimientos de las y los estudiantes. El escenario actual requiere hacer del aprendizaje, un aprendizaje equitativo. En efecto, el curriculum debe ser capaz de asegurar que todos puedan aprender y de garantizar un mínimo de aprendizajes dentro del derecho de la educación.

En conclusión, las políticas curriculares y educacionales deben proveer de herramientas y competencias necesarias a los y las docentes para que construyan con sus alumnos y alumnas aprendizajes de orden superior. Del mismo modo, deben velar para que las y los profesores comprendan que todos los niños y niñas tienen capacidades para aprender y que es importante contextualizar el curriculum para alcanzar estas metas.

### **4.4. Inclusión educativa y Sociedad del Conocimiento**

La aceleración en la política la cultura, la economía, la vida intelectual, las cuestiones sociales, las relaciones personales, y en el ámbito de la innovación tecnológica. La modificación de la relación del espacio-tiempo, el aumento de poder producido por el poder tecnológico, la democratización y mercantilización de la producción de conocimiento y de los sistemas de innovación son el escenario de esta “sociedad del conocimiento” en el que se encuentran docentes /alumnos y el sistema educativo en su totalidad.

En este contexto, la inclusión educativa juega también un rol esencial para la inclusión social en una “sociedad del conocimiento”. La educación inclusiva por lo tanto debe identificar y responder a las múltiples necesidades de los y las estudiantes para integrarse y participar solidaria y competitivamente en una “sociedad del conocimiento”. Esto conlleva, modificaciones y estrategias curriculares que permitan el aprendizaje de orden superior en base a acciones, que además respeten la diversidad de capacidades, intereses y características de los alumnos y alumnas.

Por otro lado, estas estrategias deben tomar nota de sus resistencias y buscar acuerdos de sentido ante las nuevas demandas sociales y tecnológicas de integración. Los curriculum tienen por ende un desafío generacional que vencer que se traduce en la distancia entre los docentes y niños a nivel de una diferencia análogo/digital. Además, el acceso desigual a las TIC's y la mala calidad en la enseñanza y utilización de éstas en las escuelas podrían incrementar a futuro la inequidad de integración en esta “sociedad del conocimiento” en el caso de que las escuelas y docentes no sean capaces de comprender e integrar en su prácticas y dispositivos los nuevos cambios tecnológicos que les permitan a niños y niñas con capacidades distintas desarrollarse y participar en la esfera productiva y ciudadana de su sociedad.

En consecuencia, el curriculum y la formación docente deben asegurar la disminución de estas diferencias. El maestro debe ser capaz de asimilar y resignificar el aprendizaje de nuevas tecnologías, y tener la capacidad para traducir la utilización de las TIC's con distintas racionalidades y maneras de aprender dentro del aula. Cuestión que demanda políticas de formación docente que permitan vivir los procesos de cambios tecnológicos pedagógicamente e ir más allá de las metodologías.

#### 4.5. Inclusión Educativa y Formación Docente

Para poder pensar en lo anterior, es preciso generar cuadros de formación inicial docente que aseguren la formación de profesores y profesoras de calidad. Esto puede lograrse mediante una focalización sobre el grupo de formadores de formadores, ya que se trata de una población abordable, que puede asegurar un impacto significativo. Dentro de este tipo de políticas, el proveer a los docentes en servicio de competencias, conocimientos y habilidades para enfrentar el reto de la inclusión, debe representar siempre el objetivo esencial para dar respuesta y desarrollar acciones concretas que favorezcan la integración de niños y niñas con necesidades especiales en sus aulas.

#### 4.6. Inclusión Educativa y Escuela

La escuela también debe ser capaz de responder los problemas de los niños (salud, alimentación), pues su alcance y preocupación es integral no pudiéndose diferenciar estos aspectos de los fines propios de la educación. Asimismo, la escuela a través de su trabajo debe promover la integración de niños y niñas con necesidades especiales sin discriminación ni etiquetas.

Igualmente, es preciso ver la escuela como un centro que asegure la justicia. Esto conlleva manejar indicadores de rendimiento académico y social que apunten a este objetivo, ya que la escuela no es sólo un centro educativo, sino también un centro comunitario. En efecto, hay que fomentar el empoderamiento de las escuelas con normas que aseguren y faciliten este objetivo se torna necesaria.

Finalmente, para asegurar las condiciones que permitan que las escuelas puedan funcionar dignamente, bien equipadas y con una infraestructura pertinente a las necesidades de sus alumnos y alumnas debe existir un compromiso social y político. Lo que implica también la construcción de contextos acogedores, ambientes colaborativos, que mejoren las relaciones adultos/niños a fin de que presten coherencia con una concepción eficaz de educación inclusiva.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcos, R. (2007). *Informe Inclusión Educativa Uruguay*. Buenos Aires: Documento interno.
- Beech, J. y Larrondo, M. (2007). *Informe Inclusión Educativa Argentina*. Buenos Aires: Documento interno.
- Calvo, G. (2007). *Informe Inclusión Educativa Colombia*. Buenos Aires: Documento interno.
- Elías, R. (2007). *Informe Inclusión Educativa Paraguay*. Buenos Aires: Documento interno.
- Guerrero, L. (2007). *Informe Inclusión Educativa Perú*. Buenos Aires: Documento interno.
- IBE-UNESCO (2007). *Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina*. Buenos Aires: Documento interno.
- Infante, M. (2007). *Informe Inclusión Educativa Chile*. Buenos Aires: Documento interno.
- Jiménez, C. (2007). *Informe Inclusión Educativa Ecuador*. Buenos Aires: Documento interno.
- Terán, M. (2007). *Informe Inclusión Educativa Venezuela*. Buenos Aires: Documento interno.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Weise, C. (2007). *Informe Inclusión Educativa Bolivia*. Buenos Aires: Documento interno.



**“INCLUSIVA” MODELO PARA EVALUAR LA RESPUESTA DE LA ESCUELA A LA  
DIVERSIDAD DE NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES  
PROYECTO FONDEF/CONICYT D04I1313**

*Cynthia Duk Homand*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La educación es considerada hoy un bien social de la mayor relevancia para el desarrollo de las personas y las naciones, al grado de ser reconocida universalmente como un derecho fundamental e inalienable del ser humano. Actualmente se sabe que la cantidad y la calidad de la educación recibida, determinan el grado de bienestar que obtienen las personas y el nivel de progreso que la sociedad en su conjunto alcanza. La distribución de las riquezas económicas y culturales, y la participación social y política de las personas depende hoy más que nunca de la calidad de la educación que reciban.

Las familias demandan una educación de calidad para sus integrantes más jóvenes, que les permita incorporarse luego con éxito en la sociedad adulta. Ahí donde la escasez de recursos materiales y financieros es una característica que se hereda de una generación a otra, una educación de buena calidad muchas veces es vista como la única alternativa para romper el círculo de la pobreza.

Por su lado, las clases políticas y las instituciones públicas de los más diversos países del mundo, se han propuesto hacer de la educación un medio para equiparar las desigualdades sociales, posibilitar el desarrollo tanto económico como humano y alcanzar mayores niveles de cohesión social.

La responsabilidad asumida por el Estado en la generación de la oferta educacional, ha conducido en Chile a la universalización de la enseñanza básica y, recientemente la obligatoriedad de la enseñanza, se ha extendido a la educación media. Sin embargo, el ejercicio del derecho a la educación por parte de las personas, ha resultado ser desigual e inequitativo. El sistema escolar tiende a discriminar, segregar y excluir de diferentes formas, a numerosos niños, niñas, jóvenes y adultos, ante la imposibilidad de responder a sus diversas características y necesidades educativas. Más aún, la calidad de la educación que reciben los grupos más vulnerables, es decir quienes más necesidades tienen en función de sus diferencias de origen, por lo general es de menor calidad.

Esta situación ha inspirado políticas y reformas educacionales orientadas a elevar la calidad de la oferta educativa y reducir inequidades y las desigualdades educativas. En la medida que todo esfuerzo por mejorar la calidad de educación ofrecida, implica necesariamente valorar el aporte que hacen las escuelas a la educación de sus estudiantes, generar modelos y procesos de evaluación que permitan informar a los sistemas educativos y a las escuelas de los resultados de la educación que imparten, es un reto al que están enfrentados la gran mayoría de los países latinoamericanos.

En este sentido, la construcción de un modelo de análisis y de un conjunto de instrumentos para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad, constituye una innovación en nuestro sistema educacional donde la evaluación no considera las diferencias como punto de partida de la evaluación.

La tendencia ha sido asociar la calidad de la educación, y por extensión la calidad de las escuelas, en función de los resultados de aprendizaje que obtienen sus alumnos a través de mediciones estandarizadas circunscritas a ciertas áreas de aprendizaje. Dichas mediciones no dan cuenta de las condiciones preexistentes o diferencias de entrada de los estudiantes, de los procesos formativos, ni de las barreras que muchos de ellos deben superar para acceder a los aprendizajes esperados. La evaluación de la calidad de la educación debe tener en cuenta e indagar en aquellas medidas que adoptan las escuelas para compensar las diferencias de origen de los estudiantes, en cuanto a capacidades, condiciones socioeconómicas y culturales.

El enfoque adoptado en el **modelo de evaluación *Inclusiva*** derivado del presente proyecto, considera como factores claves de calidad, la inclusión y la respuesta a diversidad del alumnado, adoptando un concepto de calidad que incorpora la atención preferente a los grupos de alumnos más vulnerables, sea por tener algún tipo de necesidad educativa especial o, por estar en situaciones sociales o culturales desfavorables. Desde esta perspectiva, se parte de la premisa que no hay una educación de calidad sin equidad, ni equidad sin calidad.

Se trata de un modelo de evaluación que, considerando la diversidad del alumnado, ilumina a las escuelas para tomar decisiones que faciliten la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en el currículo escolar, con particular atención en aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Es decir, aquellos alumnos que presentan una dificultad mayor para aprender o una discapacidad que les dificulta el uso de los medios educativos que habitualmente se proporcionan a los estudiantes de la misma edad en escuelas comunes y que requieren de medidas y recursos de apoyo adicionales para acceder y progresar en el aprendizaje.

En tal sentido, *Inclusiva* constituye un modelo alternativo, pero al mismo tiempo complementario a los sistemas de evaluación institucional actualmente existentes en el país, permitiendo obtener a las escuelas una mirada más específica acerca de su capacidad para responder a las diferencias individuales de aprendizaje de sus alumnos.

## 2. ANTECEDENTES DEL PROYECTO FONDEF

El año 2005 Fundación HINENI en asociación con UNESCO, el Ministerio de Educación, la Universidad Católica de Villarrica, la Universidad Central y la empresa Sistemas Computacionales S y J., se adjudicó el Proyecto FONDEF: “Construcción de un Instrumento para Evaluar la Calidad de la Respuesta Educativa a los Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales”, proyecto que se encuentra en su fase final de ejecución.

Como se señaló anteriormente, este proyecto consiste en la construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades de los estudiantes CREDNE, con particular énfasis en aquellos que requieren de especial atención y recursos adicionales, para participar y aprender. El principal propósito que se desea alcanzar es aportar información relevante a las escuelas que les permita tomar decisiones de mejora con relación a la calidad y equidad de educación que ofrecen a sus estudiantes.

Como parte de los resultados del trabajo de investigación que se está llevando a cabo, el año 2008, se contará con un paquete tecnológico para la evaluación de la calidad de la respuesta educativa a la diversidad. Éste incluirá un modelo de análisis con indicadores validados y un conjunto de instrumentos y procedimientos de recogida de información, mediante procesos de evaluación externa con validación interna, sustentados en una plataforma informática de punta.

## 2.1. Objetivos Generales

- Generar y difundir conocimientos que sirvan para la toma de decisiones en el ámbito de las escuelas y de las políticas educativas que redunden en un mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.
- Diseñar, producir y transferir un modelo y una metodología con tecnología de punta para evaluar la calidad de la respuesta de las escuelas a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.

## 2.2. Resultados Esperados

### ▪ **Modelo de análisis de la calidad de la CREDNE**

El modelo construido contempla entre otros aspectos, una definición conceptual de la CREDNE, la definición de las dimensiones e indicadores de calidad, y los niveles de logro o estados de avance relativos a los distintos indicadores.

### ▪ **Metodología de evaluación de la CREDNE**

La metodología contempla entre otros aspectos, un conjunto de instrumentos y técnicas de recogida de información: Entrevista a directivos; Cuestionarios para docentes y especialistas; Entrevistas grupales para estudiantes y para padres y apoderados; Lista de chequeo sobre la infraestructura de la escuela; Pautas de análisis de documentos escolares. Además de un Manual del Evaluador que contiene procedimientos tanto para la aplicación de la evaluación como para la elaboración de los informes para las escuelas. Esta metodología permite altos grados de participación de los actores de las escuelas a través de la combinación de procedimientos de evaluación externa con validación interna, guiada por consultores previamente capacitados en la aplicación de este modelo.

### ▪ **Recursos de apoyo para el mejoramiento de la CREDNE**

Considera una serie de dispositivos, tales como: informe institucional, taller de devolución de resultados y entrega de recomendaciones, materiales de apoyo y guía para la mejora, que ayuden a las escuelas a definir sus prioridades de cambio y, en consecuencia, sus propios planes de acción dentro de un proceso de mejoramiento continuo a partir de los resultados de la evaluación en las tres áreas de análisis establecidas en el **Modelo Inclusiva**: Cultura escolar inclusiva; Gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración; Prácticas educativas que responden a la diversidad. A través de este proceso, cada escuela podrá decidir las acciones a seguir de acuerdo a su propia realidad. Estas podrán implementarse en forma autónoma por el establecimiento, o podrán formar parte de una asesoría mediante la colaboración de evaluadores/asesores capacitados.

### ▪ **Plataforma informática**

La Plataforma constituye el soporte tecnológico para la evaluación, los diferentes perfiles destinatarios, y la interfaz multimedial adecuada para cada situación de evaluación según el usuario. El sistema conectado a Internet, es suficientemente robusto y funcional, de modo tal que posibilite su crecimiento y mejoramiento para posibles nuevas versiones. Los usuarios de la plataforma podrán acceder libremente a la información contenida, y aquellos que se encuentren participando en procesos de evaluación podrán acceder a los documentos específicos asociados a este proceso (instrumentos, manuales, etc) mediante una clave electrónica.

### ▪ **Formación de evaluadores /asesores**

Consiste en el diseño y ejecución de un Programa de Formación de Evaluadores/asesores para la implementación efectiva de los procesos evaluativos y de apoyo a las escuelas con miras a avanzar hacia escuelas más inclusivas, que incrementen los niveles de participación y aprendizaje de todos los estudiantes. De esta forma, se contará con una base de evaluadores calificados en el **Modelo Inclusiva**, quienes serán los responsables exclusivos de la promoción y de los servicios de evaluación en el sistema educacional del país.

Se pretende alcanzar una fase precomercial de los productos/servicios generados, desarrollando servicios de evaluación con presencia en la zona norte, centro y sur del país, a través de la Universidad Católica de Villarrica, Universidad Central y Fundación HINENI.

### 3. ESTRUCTURA DEL MODELO DE EVALUACIÓN *INCLUSIVA*

Este modelo se fundamenta entre otros aspectos, en la evidencia empírica de que la atención a la diversidad es un factor asociado a la calidad de la enseñanza. Numerosos estudios demuestran (Ainscow 2001, Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003) que:

- Las escuelas que acogen a todos los alumnos y dan respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus estudiantes aseguran la igualdad de oportunidades.
- Las escuelas que diversifican el currículo y la enseñanza logran mejores aprendizajes y son más innovadoras.
- Los docentes capaces de atender la diversidad en el aula, muestran un mayor desarrollo profesional.
- Los alumnos que se educan en contextos de diversidad, aprenden y practican valores de respeto, solidaridad y cooperación.
- La educación en la diversidad enriquece a toda la comunidad educativa

El modelo se estructura en cuatro áreas de análisis consideradas esenciales para el desarrollo de escuelas inclusivas que atiendan la diversidad. Cada una de ellas se descompone en una serie de categorías o dimensiones, las que a su vez, comprenden un conjunto de indicadores y subindicadores de evaluación, que muestran las condiciones deseables hacia las cuales deben avanzar las escuelas para incrementar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Por otra parte, cabe señalar que el modelo diseñado se sustenta en tres ejes transversales que cruzan las distintas áreas y dimensiones, en tanto han sido identificados como atributos fundamentales para la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales que algunos estudiantes pueden presentar. Estos son los siguientes:

- **Accesibilidad:** Disponibilidad de medidas, ayudas y recursos de apoyo adicionales orientados a facilitar el acceso, la movilidad, la comunicación, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado
- **Flexibilidad y Adaptabilidad:** Capacidad de la escuela para enriquecer y adaptar el currículo y la enseñanza a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado
- **Clima de apoyo socio-emocional:** Ambiente socio-emocional de acogida y valoración de las diferencias y potencialidades individuales para favorecer el desarrollo personal de todo los estudiantes.

De esta forma, el modelo se organiza en las áreas y dimensiones que se definen a continuación:

**Área de Cultura Escolar Inclusiva:** Conjunto de valores, creencias, actitudes y prácticas que promueven el respeto y valoración de las diferencias y el desarrollo de comunidades que fomentan la plena participación y el aprendizaje de todos.

Dimensiones:

1. Concepciones y creencias
2. Valores y actitudes
3. Sentido de comunidad y convivencia
4. Colaboración

**Área de Prácticas Educativas que Responden a la Diversidad:** Organización, dirección y administración de los distintos recursos humanos y materiales, orientados al desarrollo de una comunidad que participa y aprende.

Dimensiones:

1. Enriquecimiento y adaptación del currículo para atender la diversidad
2. Estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y participación de todos
3. Evaluación del aprendizaje y la enseñanza

**Área de Gestión Centrada en el Aprendizaje y la Colaboración:** Conjunto de acciones, recursos y apoyos que buscan la participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno, favoreciendo la interacción y enriquecimiento mutuo.

Dimensiones:

1. Organización de la enseñanza
2. Accesibilidad: Física, a la información y al currículo
3. Recursos de apoyo (materiales y humanos) para atender la diversidad
4. Liderazgo y desarrollo institucional

**Área de Resultados:** Satisfacción de la comunidad educativa, participación y desempeño social y académico.

Dimensiones:

1. Satisfacción
2. Participación
3. Desempeño académico

A modo de ilustración se presenta a continuación un ejemplo de los indicadores asociados a una de las dimensiones del área de cultura.

ÁREA DE CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA
DIMENSIÓN: SENTIDO DE COMUNIDAD Y CONVIVENCIA
INDICADOR:
Las normas de convivencia se definen de forma participativa y son respetadas por los distintos estamentos e individuos de la escuela
Subindicadores:
La normativa que regula la convivencia social está orientada a la formación más que a la sanción.
Se incentiva el diálogo y la comprensión entre los estudiantes para la resolución pacífica de los conflictos.
Las normas son acordadas con los estudiantes y forman parte del proceso educativo

#### 4. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

El modelo incluye 11 instrumentos para el levantamiento de la información de campo, que iluminan y dan cuenta de los indicadores construidos. La determinación de las técnicas a utilizar se realizó considerando criterios de pertinencia, aplicabilidad, facilidad y tiempo de administración, así como de coherencia con el marco conceptual del modelo. De este modo, las técnicas varían según el rol de los informantes y la información que se pretende recabar en cada caso. Al mismo tiempo, el modelo incluye un Manual del Evaluador, en el que se definen los procedimientos y metodología de evaluación. También aporta orientaciones para el análisis e interpretación de los datos y la elaboración de los informes institucionales que arrojan los resultados de la evaluación. De este modo, el informe describe el perfil de cada escuela en relación con las diferentes dimensiones de calidad analizadas y un conjunto de recomendaciones para ayudar a las comunidades escolares a progresar hacia mayores niveles de inclusión y aprendizaje.

Los instrumentos construidos son los siguientes:

- Cuestionario para docentes
- Cuestionario para especialistas de apoyo
- Entrevista director/a
- Ficha de información escolar
- Lista de chequeo de la infraestructura
- Entrevistas grupales para estudiantes con y sin necesidades especiales
- Entrevistas grupales para padres y madres de niños con y sin necesidades especiales
- Pautas de análisis documental: Proyecto Educativo Institucional; Proyecto de Integración Escolar; Reglamento de Convivencia Escolar; Reglamento de Evaluación

#### 5. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL MODELO *INCLUSIVA*

##### 5.1. Metodología de Investigación

La metodología general del Proyecto contempla cinco etapas. Las dos primeras concentran las actividades de investigación científica asociadas al desarrollo de los principales resultados de producción comprometidos por el Proyecto: el Modelo de Análisis y la Batería de Instrumentos de Evaluación de la CREDNE. En la segunda etapa, las actividades de investigación se prolongan con la validación del modelo y sus respectivos instrumentos de evaluación, con la participación de expertos y actores educativos de 9 establecimientos educacionales. De este modo, la investigación concluye con el modelo, la metodología y los instrumentos de evaluación diseñados y probados, para finalmente ser aplicados en 5 establecimientos en forma piloto, con la finalidad de poner a prueba el sistema de evaluación en su globalidad, y a partir de sus resultados realizar los ajustes finales que se estimen necesarios para asegurar su validez, pertinencia y eficacia.

En términos generales, la metodología de investigación utilizada busca generar y articular conocimientos teóricos y empíricos, que sirvan de insumo para la elaboración del Modelo y los Instrumentos de Evaluación. Esta metodología de carácter básicamente cualitativo se orienta, por un lado, hacia la producción de información sobre la CREDNE desde el punto de vista de los actores que

intervienen en la realidad estudiada, dando espacio para la (re)producción de los significados y las representaciones simbólicas que guían sus prácticas y las dotan de sentido. Por otro lado, genera información desde el punto de vista de los académicos y especialistas que han indagado, reflexionado y/o intervenido sobre uno u otro aspecto de la problemática relacionada con la comprensión y evaluación de la CREDNE. Esta especificidad metodológica, dirigida a articular la información y los juicios emitidos por los distintos sujetos implicados en el campo de la indagación, responde al supuesto de que la capacidad de transformación de los actores educativos aumenta cuando construyen en conjunto con los investigadores, una propuesta para evaluar su trabajo y la respuesta educativa que la institución escolar brinda a sus estudiantes.

El diseño metodológico de carácter emergente, ha sido es capaz de adaptarse a los hallazgos del proceso investigativo y de recoger información tanto de fuente primaria como secundaria. Atendiendo a este principio, el trabajo investigativo ha consistido en un proceso de recogida y tratamiento de la información de carácter progresivo, a través de fases concatenadas, cada una de las cuáles constituye un input para la otra.

De esta forma, en la construcción del Modelo, cada fase ha tenido como resultado, la definición de áreas, dimensiones e indicadores de evaluación que se revisan en la fase posterior, hasta llegar a formulaciones definitivas.

## **5.2. Revisión y análisis bibliográfico**

Se revisó un amplio número de investigaciones, evaluaciones y documentos referidos a la temática del estudio. Para ello, se realizó una actualización bibliográfica en el ámbito internacional y de América Latina. Con respecto a la documentación y la bibliografía nacional, además de considerar investigaciones y evaluaciones relacionadas con la calidad de la educación y factores asociados a la respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, se consideraron documentos legislativos, normativos y de análisis de políticas con relación a la atención a la diversidad en el sistema educativo chileno. También se realizaron consultas y reuniones con otras experiencias a nivel nacional, orientadas a evaluar desde distintos enfoques la calidad de la educación (SACGE Mineduc; SGE Fundación Chile; Modelo de Evaluación IDEA).

Este proceso de análisis documental permitió actualizar el Estado del Arte en torno a las problemáticas indagadas; enriquecer el Marco Conceptual del Modelo, avanzar en la corroboración parcial de las hipótesis científicas del proyecto y en la reelaboración de las mismas; identificar áreas, dimensiones e indicadores relevantes para la determinación de la CREDNE.

La información recabada en el Estado del Arte sobre CREDNE, se articuló con los conocimientos previos sobre este ámbito aportados por los distintos miembros del equipo de investigación del proyecto y los asesores internacionales implicados en el proceso, dando forma a la primera versión del Modelo de Evaluación.

## **5.3. Consulta a Expertos**

Se realizó un proceso estructurado de consulta a expertos nacionales y extranjeros. Mediante este proceso, los especialistas evaluaron las primeras elaboraciones en relación con los componentes del Modelo y propusieron de forma jerarquizada (asignando niveles de importancia) nuevos elementos constituyentes de la CREDNE, así como sugerencias para la formulación de indicadores factibles de ser utilizados para la evaluación de estos elementos. Este método consideró la participación de 3 expertos internacionales y 9 expertos nacionales, cautelando la presencia de experticias provenientes de los diferentes ámbitos implicados en el tema (políticas públicas, mundo académico, investigación y evaluación educativa).

## 5.4. Consulta a Actores Educativos

Se realizó un proceso de búsqueda, selección e invitación de diversos establecimientos educacionales donde asisten alumnos con NEE, para que participaran del proyecto. De esta manera, se incorporaron al proyecto de forma voluntaria nueve escuelas. Estas escuelas han participado en las actividades de consulta, respecto de las áreas, dimensiones e indicadores que en principio componen el Modelo, y en el proceso indagatorio que posibilitó su refinamiento y que ha enriquecido la construcción de los instrumentos de evaluación.

Para estos efectos se seleccionó una muestra intencionada de escuelas que representaran una variedad de características valiosas para la contrastación del modelo preliminar diseñado.

A partir de estas escuelas se conformó un Grupo de Trabajo, con el cual se desarrolló una dinámica de trabajo orientada a la obtención de un juicio crítico sobre la comprensibilidad, pertinencia y aplicabilidad de las dimensiones e indicadores, considerados hasta ese momento. De esta forma se validó desde la perspectiva de los actores educativos y en términos generales, los distintos componentes del Modelo, produciéndose además sugerencias respecto de nuevos elementos a considerar en su formulación; asociado a esto último, se recogieron ideas sobre las técnicas de recogida de la información y su aplicabilidad a la realidad educativa.

Los participantes valoraron en términos positivos el formato y los contenidos del instrumento. No obstante, los participantes realizaron numerosas consideraciones y sugerencias sobre cómo perfeccionar los instrumentos en aspectos específicos. A partir de las observaciones realizadas por el equipo ejecutor durante el testeo, y tomando en cuenta los comentarios y las proposiciones de los actores educativos, se realizó un primer refinamiento de los instrumentos así probados, en cuanto a su estructura, secuencia, instrucciones, ítems y escalas.

## 5.5. Estudio de casos

### 5.5.1. Propósito de la Indagación

Este enfoque metodológico, se adoptó con el propósito de producir información empírica que alimentara la construcción de los Instrumentos de Evaluación y un mayor refinamiento del Modelo de Evaluación. Esta innovación responde a las consideraciones provenientes de los expertos y actores educativos consultados, respecto de la comprensibilidad, validez, aplicabilidad y utilidad del Modelo y los Instrumentos de Evaluación.

En este sentido, los primeros resultados obtenidos alimentaron el proceso de construcción de los instrumentos a nivel de prototipo, asegurando que sus ítems y escalas de medición sean formulados de manera comprensibles y posean significación en los contextos escolares. En la misma dirección, se ha podido evaluar el grado de relevancia que adquiere cada componente del Modelo para los distintos actores educativos, al cuantificar la recurrencia con que éstos se refieren de forma directa o tangencial a los Indicadores, en contextos conversacionales controlados.

### 5.5.2. Objetivo del estudio

Para lograr los propósitos reseñados, se inició una indagación empírica de las perspectivas y prácticas institucionales en relación con la respuesta educativa a las NEE, en 3 de las nueve escuelas participantes en el proyecto. Para orientar este estudio focalizado, se fijó el siguiente objetivo general: Explorar y conocer los usos lingüísticos y el campo de significación de los actores escolares en relación con la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales en contextos de diversidad.



### 5.5.3. Selección de los casos

A la hora de escoger los establecimientos que conformarían los casos a estudiar, se tomó en cuenta: 1.- que en el conjunto de escuelas estuvieran representados los distintos tipos de dependencia administrativa 2.- que su respuesta educativa a las NEE variara en calidad lo más posible, desde posiciones y situaciones de mayor inclusión educativa, a las de menor inclusión. Por otro lado, la consideración de la máxima variación posible en el grado de inclusión que caracterizaría la respuesta educativa de las escuelas seleccionadas -de acuerdo con la información producida en el Grupo de Trabajo de Actores Educativos-, pretendía ofrecer a la construcción de los instrumentos de evaluación un campo empírico con diferencias significativas en torno a las dimensiones estudiadas, de manera tal que sus escalas de medición desarrollaran una sensibilidad de amplio espectro, dado que los valores que puede adquirir cada indicador en las diversas realidades institucionales a evaluar son potencial e hipotéticamente enormes. El 3º criterio utilizado fue el tamaño de las escuelas, en términos del total de estudiantes atendidos y la cantidad de profesores que trabajan en ellos. Por otra parte, la opción de escuelas con proyectos o programas de integración de estudiantes con discapacidad, permitiría evaluar estas iniciativas a la luz del potencial inclusivo que actualizan o niegan, más allá de la mera integración física de los estudiantes, contrastando de esta manera las hipótesis científicas del proyecto.

Atendiendo a los criterios recién estipulados, los casos seleccionados para el estudio focalizado de sus respuestas institucionales NEE, poseen las siguientes características:

- Escuela municipal con proyecto de integración, una (hipotética) baja calidad de su respuesta a las NEE y un gran tamaño (más de 1000 estudiantes).
- Escuela particular subvencionada gratuita con proyecto de integración, una (hipotética) mediana calidad de su respuesta a las NEE y tamaño pequeño (menos de 500 estudiantes).
- Escuela particular pagada con programa de integración, una (hipotética) alta calidad de su respuesta a las NEE y un tamaño medio (entre 500 y 1000 estudiantes).

### 5.5.4. Metodología

Alineada con el enfoque teórico metodológico cualitativo del proyecto, el estudio de casos se alimenta de las tradiciones de investigación antropológica y de la sociología comprensiva, que ponen el énfasis en la relación existente entre la acción de los sujetos y las representaciones simbólicas que les dan sentido, motivan y justifican. Mediante la realización de: entrevistas individuales o colectivas con directivos, docentes, especialistas y apoderados; conversaciones grupales con estudiantes; y observaciones de interacción en el aula; se produjo información sobre las NEE de los estudiantes de las escuelas indagadas y las eventuales respuestas institucionales ante ellas. Tal confrontación, al igual que la generación de la información relativa a los Indicadores del Modelo, fue orientada por medio de pautas temáticas construidas especialmente con ese fin, diferenciadas por tipo de sujetos (Directivos; Docentes de aula; Especialista de apoyo; Apoderados; Estudiantes). Estas pautas, junto con orientar las actividades de campo durante el estudio de casos, fueron elaboradas a partir de los Indicadores del Modelo de manera tal que se produjera información pertinente en relación con los propósitos del estudio y, llegado el caso, pudiesen formar parte del instrumental con que operará en el futuro el Sistema de Evaluación.

Las actividades de campo, a través de las que se produjo la información posteriormente analizada, aparecen resumidas en el siguiente cuadro

CUADRO. RESUMEN DEL TRABAJO DE CAMPO ESTUDIO DE CASOS

Actividad	Caso	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Total
Entrevista Directivo(s)	1	1	1	1	3
Entrevista Docente	3	3	3	3	9
Entrevista Especialista(s)	1	1	1	1	3
Entrevista Apoderado	2	2	2	2	6
Entrevista Estudiantes	1	1	1	1	3
Observación de Aula	2	3	1	1	6
Total	10	11	9	9	30

De manera complementaria y para ampliar las referencias empíricas del análisis, se indagó la respuesta a la diversidad y las NEE de las restantes seis escuelas participantes del proyecto, mediante entrevistas a sus directivos. Esta actividad permitió ahondar en la perspectiva de los Directivos sobre la temática, y la existencia, o no, de diferentes estrategias para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes.

## 5.6 Construcción de los instrumentos de evaluación

### 5.6.1. Operacionalización de los indicadores

Tras los primeros refinamientos del modelo, se dio inicio al proceso de operacionalizar sus indicadores en instrumentos que produzcan información fidedigna en las instituciones educativas. Las decisiones sobre las técnicas e instrumentos a utilizar, se sustentaron en los debates y análisis acaecidos al interior del equipo ejecutor, y en las consultas con los expertos, en el sentido de establecer un conjunto de herramientas y procedimientos que permitan la recogida de datos que mejor representen los indicadores elaborados.

### 5.6.2. Definición general de los instrumentos

Específicamente se determinaron como instrumentos bases para la recopilación de información el cuestionario, la entrevista, los grupos focales, las listas de chequeo y las guías de análisis de documentos escolares. En el caso del cuestionario se optó por el potencial que posee para recopilar datos, permite minimizar el error de respuestas, tiene una estructura de registro que posibilita una idea rápida de los objetivos llamados a aportar en tanto vía de información, es de fácil corrección, puede asumir distintos formatos y el entrevistado puede tener cierta flexibilización de tiempo y lugar al responder.

Se determinó utilizar la entrevista, ya que en tanto proceso de comunicación se pretende dar con aspectos de las áreas e indicadores del modelo difíciles de considerar en otros instrumentos (área e indicadores de cultura, por ejemplo). En este caso se hizo la opción de la entrevista estructurada que permitirá un hilo conductor (guión base) direccionado y no flexible.

Entrevistas grupales, se consideró esta técnica pues permitía un trabajo de campo controlado, en espacios que no requieren de gran elaboración e implementación, permite un número reducido de personas que se constituyen en una muestra representativa del segmento de actores educacionales que se quiere analizar, en este caso los padres y los estudiantes de las escuelas. Estos procedimientos de investigación se emplean sobre todo para detectar respuestas inmediatas a una determinada idea, situación de la dinámica escolar vivenciada desde el contexto.

Se entiende por listas de chequeo, al listado de preguntas en forma de cuestionario que sirven para verificar el grado de cumplimiento de determinadas reglas establecidas a priori con un fin determinado. Se constituyen en un adecuado instrumento de levantamiento de información general de las observaciones relacionadas tanto con acciones como las condiciones físicas y materiales de los establecimientos.

### 5.6.3. Validación de los instrumentos y prueba piloto del sistema de evaluación

Una vez testeados y mejorados los 11 instrumentos generados, como resultado de su aplicación a “casos únicos” (5 docentes, 3 especialistas, 3 directores, 4 estudiantes, 2 padres, además de observaciones y análisis de documentos en 2 establecimientos). Éstos fueron sometidos a juicio de expertos, lo que llevó a su último afinamiento, siguiendo las recomendaciones de los 4 especialistas convocados para esta tarea, previo a ser aplicados en la Prueba Piloto final.

Se llevó a cabo entonces, la Prueba piloto en 5 establecimientos nuevos, elegidos bajo los mismos criterios utilizados en el estudio focalizado, anteriormente descrito para la contrastación de los indicadores de evaluación. De las 5 escuelas participantes en el pilotaje del sistema de evaluación, 3 pertenecen a la Región Metropolitana (Comunas La Florida, Maipú, Lo Barnechea) y las otras dos están localizadas en Talca y Villarrica respectivamente. Con este hito culmina el proceso de validación del modelo de evaluación construido. En el momento actual, el equipo de investigación junto a un grupo de evaluadores especialmente capacitados para este fin, se encuentran procesando la información para emitir los informes de resultados a las 5 escuelas participantes en este proceso evaluativo.

## 6. APORTES DEL MODELO *INCLUSIVA*

Finalmente, se espera que el modelo *Inclusiva* ayude a las escuelas a:

- Fortalecer sus capacidades para desarrollar comunidades educativas inclusivas sensibles a las diferencias.
- Contar con información relevante para las decisiones de mejora de los procesos educativos atendiendo a la diversidad.
- Incrementar la participación y aprendizaje de los estudiantes, minimizando las actitudes y prácticas que generan discriminación y exclusión

A los responsables de las políticas educativas:

- Contar con información relevante para el fortalecimiento de las políticas de inclusión y equidad
- Conocer la calidad de la respuesta de la escuela a alumnos con necesidades educativas especiales
- Focalizar y utilizar de manera más eficiente los recursos adicionales que se invierten para la atención de la diversidad y las necesidades educativas especiales
- Diversificar la asignación de recursos estableciendo medidas de mejoramiento ajustadas a aquellos aspectos que efectivamente lo requieran.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Informe Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula.

Ainscow, M. (2001). El Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Madrid, Narcea Editorial

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?. Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*, Octubre de 2004.

- Booth, T (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M (2004). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp 55 -72. UNESCO/OREALC.
- Echeita, G. (2006). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Madrid, Narcea
- Gutiérrez, G. (2002). La Búsqueda de la Calidad y de la Equidad en los Sistemas Educativos en la Región Latinoamericana. Un Análisis de Información. *Reduc*
- Marchesi, A. y Martín, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Orientaciones. Proyectos de Integración Escolar*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). Guía para la autoevaluación de los Establecimientos Escolares. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: C&C impresores.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2005). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación*.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All. Paris: UNESCO.

## VALIDACIÓN DE UN MODELO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA. FACTORES DE LA ESCUELA: CULTURA PARA LA MEJORA. EL CASO DE MÉXICO

Margarita Zorrilla y Guadalupe Ruiz

### 1. PROBLEMA DE ESTUDIO

El nacimiento de una nueva línea de indagación y práctica tiene su origen en la preocupación por incrementar la calidad de la educación a través del mejoramiento de cada escuela. Esta línea se denomina *Effective School Improvement (ESI)*, que se ha traducido como *Mejora de la Eficacia Escolar* y surge de la interrelación de los planteamientos teórico prácticos de la Eficacia Escolar y de la Mejora de la Escuela.

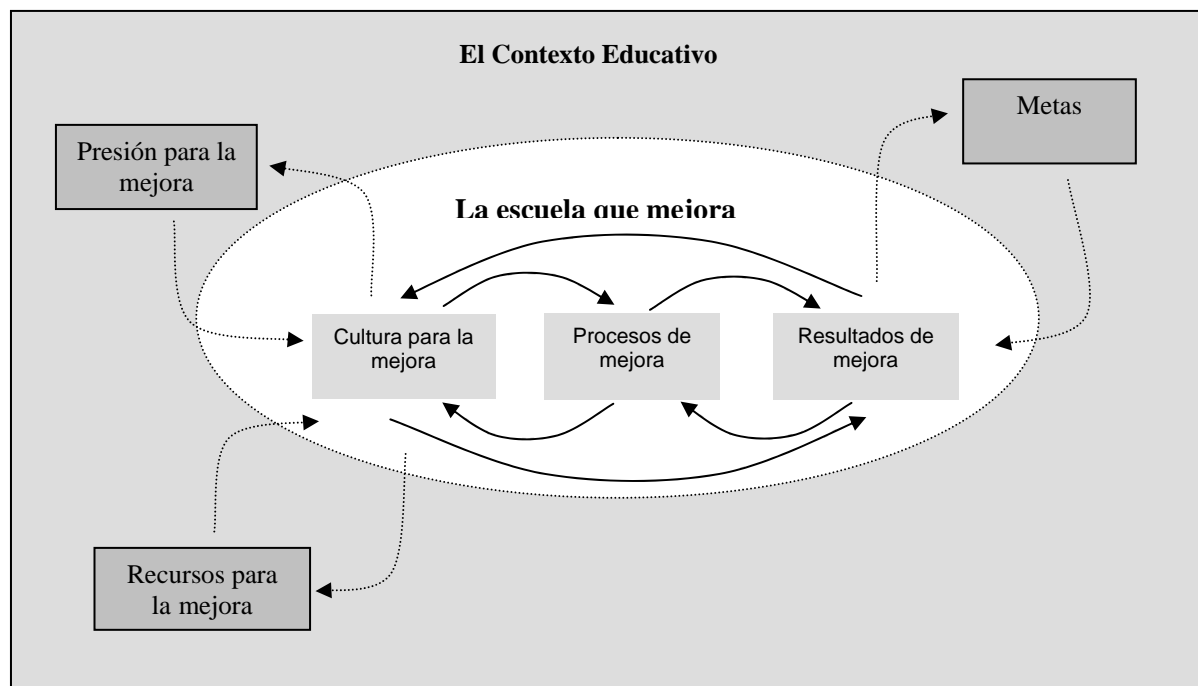
Entre 1998 y 2001 se llevó a cabo una ambiciosa investigación en ocho países de Europa. Uno de los productos de este trabajo fue la propuesta de un marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar, el cual puede servir de guía para realizar investigación empírica, evaluación de procesos de cambio o para desarrollar experiencias de mejora escolar. Derivado de este amplio estudio se planteó la pertinencia de llevar a cabo una validación del Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar (MMEE) en países de Iberoamérica con el propósito de desarrollar modelos ajustados a su realidad. La investigación que aquí se reporta forma parte de un estudio realizado en cinco países iberoamericanos: Chile, España, México, Perú y Venezuela. La coordinación general estuvo a cargo de un equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid.

La validación del modelo se realizó a través de tres elementos: Una validación de los factores del contexto del sistema educativo a través de un estudio comparado realizado por el equipo español; una validación de los factores intermedios de mejora mediante una revisión de investigaciones sobre eficacia escolar desarrolladas en los cinco países; y por último una validación de los componentes del modelo a través de la opinión de investigadores, inspectores y directivos escolares. El MMEE considera dos conjuntos amplios de factores: los que se refieren al sistema educativo y su contexto y los que están relacionados con el centro escolar. Sin negar la influencia del sistema educativo y su contexto, existe una aceptación generalizada de que lo que ocurre el interior de cada escuela es lo que tiene la mayor importancia para la mejora de la eficacia. Respecto a los factores internos a la escuela, el modelo incluye: 1) procesos de mejora, 2) resultados de mejora y 3) cultura para la mejora.

En esta contribución se presentan los resultados generales para el caso de México y referidos únicamente al tercer componente del estudio: las entrevistas a investigadores, supervisores/inspectores y directivos escolares. Se destaca las aportaciones de los entrevistados sobre los factores internos y externos a la escuela que favorecen u obstaculizan los procesos de mejora o cambio escolar.

### 2. REFERENTES CONCEPTUALES.

El modelo de mejora de la eficacia escolar se observa en el siguiente gráfico y enseguida se encuentra la Tabla 1 con los factores referidos a la escuela.



FUENTE: Muñoz-Repiso y Murillo (2003).

TABLA 1. FACTORES QUE INCLUYEN LOS CONCEPTOS ESCOLARES ESENCIALES DEL MODELO

CULTURA PARA LA MEJORA	
1. Presión interna para la mejora	6. Dirección Escolar
2. Autonomía utilizada por la escuela	7. Organización Flexible
3. Visión compartida	8. Buena disposición para convertirse en una organización de aprendizaje/prfesional
4. Historia de la mejora	9. Estabilidad del profesorado
5. Propiedad dela mejora, compromiso y motivación	10. Tiempo y recursos empleados para la mejora
ELEMENTOS CONTEXTUALES DEL MODELO	
1. Presión del Contexto para mejorar (mecanismos de mercado, competencia entre escuelas; evaluación externa y rendición de cuentas; agentes externos; impolicación/participación dela sociedad en los cambios educativos y sociales.	
2. Recursos del Contexto para la mejora (autonomía garantizada a las escuelas, recursos económicos, condiciones de trabajo diarias favorables, ayuda local/apoyo de la comunidad)	
3. Metas del Sistema Educativo (autonomía dela escuela en la concreción del currículo, grado de detalle de los objetivos educativos establecidos por la Administración)	

### 3. METODOLOGÍA

La validación que se reporta se refiere a los elementos del componente *Cultura para la mejora* tanto los factores internos de la escuela como factores externos (del contexto), ya sea que favorezcan u obstaculicen la puesta en marcha y éxito de un proceso de mejora de la escuela. El estudio indagó acerca de si los elementos del modelo están presentes y en todo caso identificar cuáles habría que agregar. Se realizaron entrevistas a *expertos de la educación* integrándose un grupo de 17: 10 investigadores, 7 directivos (mandos medios, supervisores y directores de escuela). Las entrevistas se realizaron de acuerdo a la guía que envió la Coordinación General del estudio la que fue consensuada entre todos los participantes y se estructuró en tres apartados. El primero plantea cuatro preguntas abiertas sobre factores internos y externos a las escuelas que favorecen u obstaculizan la puesta en

marcha y el éxito de procesos de mejora. El segundo consistió en una escala cerrada con 36 ítems a ser valorados por su importancia en procesos de mejora de la escuela a partir de la experiencia de cada una de las personas entrevistadas. Y el tercero consistió en una reflexión abierta sobre la propuesta de explicación del cambio escolar que plantea el Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar planteado.

## 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. Factores internos a la escuela asociados a los procesos de mejora escolar

En cuanto a los factores facilitadores de procesos de mejora, hay consenso en: **a)** la consideración del papel del directivo escolar y la forma en que ejerce la gestión directiva. “Los directores son un impulso a los procesos de cambio” y el ejercicio de su función debe estar “centrada en el apoyo y estimulación a la personas para implementar el cambio, flexible en lo organizativo, enfática en los cambios pedagógicos y visionaria en cuanto a la evolución de los procesos institucionales vinculados con la implementación de la innovación”. Es tan importante el papel del director que “este puede inhibir el cambio simplemente por la forma en cómo lo presenta [...]”. **b)** los docentes, el trabajo colegiado y en equipo, sin duda “un equipo de docentes bien organizado e interesado en que su escuela salga adelante [orgullo y pertenencia]” es esencial para el éxito de procesos de cambio, quizá especialmente cuando éste no surge desde la propia escuela, pues trae consigo la necesidad de resolver problemas concretos que no están contemplados en el diseño de la propuesta. También se expresa en términos del “compromiso de la comunidad escolar, sobre todo los docente” con la mejora. **c)** el conocimiento preciso de las metas escolares y educativas más amplias, sin ello es imposible definir el rumbo de la mejora; **d)** la conciencia de que los alumnos son el centro y razón de ser del trabajo escolar; **e)** el buen clima escolar se expresa en función de las relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar y por la comunicación recíproca entre ellos. Asimismo, un buen clima está en función de “la competitividad de los profesores, no la competencia, sino el ser competentes”; **f)** la disponibilidad de infraestructura y equipamiento escolar; **g)** la organización escolar evidenciada en la definición de roles, normas y procedimientos para atender asuntos de diversa índole; **h)** un proceso de mejora tiene más posibilidades de éxito cuando existen antecedentes en la escuela en la implementación de cambios y mejora; **i)** las prácticas de evaluación, “reconocer cómo está la escuela, analizar los resultados de los alumnos, comparar con otras escuelas que tienen mejores resultados, comparar con lo que debe ser y con lo que hay; analizar, reflexionar, analizar, reflexionar, y **j)** la inclusión de los padres y madres de familia en los esfuerzos de cambio y mejora.

Respecto a los factores internos a la escuela pero que resultan desfavorables a los procesos de cambio y mejora, se puede decir que son la contracara de aquellos que se califican de favorables, por ausencia de éstos últimos o por un funcionamiento negativo. A decir de los expertos entrevistados, en resumen los factores internos de la escuela que obstaculizan la mejora son: ausencia de un sentido de la educación y la escuela, desorganización y ausencia de autonomía escolar, carencias materiales, simulación y ausencia de rendición de cuentas y de una cultura de autoevaluación, no disposición del personal docente y directivo para promover la mejora escolar, falta de voluntad y compromiso de los docentes hacia la educación y la mejora, resistencia al cambio, falta de eficacia del director, falta de capacitación de directivos y docentes y falta de tiempo para realizarla, ausencia de un trabajo en equipo del colectivo docente, clima de tensión labora y en las relaciones humanas. Como puede apreciarse estos factores están relacionados con la oferta del servicio educativo.

## 4.2. Factores externos a la escuela asociados a los procesos de mejora escolar

Asimismo, los factores externos a la escuela también actúan como facilitadores u obstaculizadores de los procesos de cambio y mejora. **a)** Entre los primeros se distinguieron factores relacionados con el contacto con los padres de familia y de la comunidad donde se ubica la escuela, así destaca el nivel socioeconómico de las familias y su capital cultural, o bien, “la cultura de la población a la que sirve la escuela que se ve reflejada en el valor que se otorga a la educación y a la escuela misma”. Así, pareciera que la disposición y apoyo de familias y comunidades dependen de manera directa de sus rasgos socioeconómicos y culturales. En realidad esto no es tan claro. En países como México pueden identificarse modalidades distintas de participación de las familias según su origen social, no obstante en todo caso son un factor clave no sólo para procesos de mejora sino para los más básicos de funcionamiento normal de las escuelas; **b)** las expectativas que socialmente se van creando en los niños y jóvenes son fundamentales para construir motivos para “ser más”, **c)** el apoyo al mejoramiento de la infraestructura y equipamiento por parte de los gobiernos estatales y municipales como una condición básica; **d)** con especial énfasis se trató el asunto de las responsabilidades e iniciativas de los gobiernos estatales y de la nación: “abrir espacios de análisis y discusión sobre lo que la escuela necesita para mejorar”, o bien “reformas educativas acordes a las necesidades de educación de la población y posibilidad para ser adaptadas y aplicadas en cada escuela”. A la Administración estatal le toca crear un ambiente de motivación que rompa la rutina y favorezca la construcción de altas expectativas en directivos, supervisores y docentes”; **e)** en lo local es clara la referencia al papel de la supervisión escolar como un factor de motivación y apoyo para el cambio y la mejora; **f)** el tema de la autonomía de las escuelas también emerge en el sentido de reconocer las limitaciones que hoy día enfrentan sistemas educativos como el mexicano, “en realidad nuestra tradición centralizadora entorpece la mejora..”; **g)** en general a cualquier nivel de la gestión del sistema educativo y en relación con procesos de cambio y mejora que NO surgen del interior de la escuela, algunas condiciones tendrían que darse para favorecerlos: establecimiento de mecanismos suficientes y adecuados de acompañamiento, consulta, apoyo y retroalimentación a los participantes en la implementación del cambio educativo, aplicación flexible y posibilidad de realizar ajustes en función de condiciones particulares de las escuelas, dividir la implementación de la mejora en varias fases de tal manera que se establezcan “rutas de apropiación del cambio”, definir de expectativas de resultados razonables y diversificadas, legitimar la propuesta de cambio con la sociedad y los actores educativos, establecimiento de programas integrales de actualización de competencias profesionales y dotación de infraestructura y equipo acordes a las pretensiones del cambio. Otras medidas tienen que ver con la existencia de políticas que simplifiquen los procesos administrativos y burocráticos en lo que se suele invertir mucho tiempo en detrimento de la tarea sustantiva.

Aparecen también factores nuevos, entre ellos el papel del sindicato magisterial que en los hechos ha llegado a desvirtuar el funcionamiento mismo de las instituciones escolares, así como la posibilidad de que sus actores suscriban procesos de cambio y mejora.

Al preguntar por los factores externos que obstaculizan procesos de cambio y mejora los entrevistados tendieron a explayarse más, tal vez queriendo mostrar más los problemas que enfrentan hoy día las escuelas mexicanas. En este sentido se habló de la falta de credibilidad y confianza en la educación, la falta de voluntad y compromiso político por la educación que tiene distintas manifestaciones: desorganización del sistema y ausencia de una visión clara, la implementación de programas de mejora escolar mediante mecanismos en cascada, desarticulación entre proyectos, falta de autonomía de las escuelas para tomar decisiones respecto a su incorporación a programas o proyectos específicos, la escasa supervisión, la falta de pertinencia en la oferta de capacitación docente, censura de los medios de comunicación, fricciones con los padres de familia, el papel del



sindicato magisterial y la interrelación no muy afortunada entre factores internos y externos a la escuela para propiciar su mejoramiento.

## 5. CONCLUSIONES GENERALES

En términos generales se puede afirmar que la evidencia empírica válida en su mayoría los componentes y elementos que propone el modelo de Mejora de la Eficacia Escolar. Esto es, el Modelo es pertinente para analizar y explicar procesos de cambio, así como para promoverlos. Las coincidencias entre lo que el Modelo plantea con el análisis y reflexión de expertos, mexicanos nos hace pensar en el peso tan importante que tiene la institución escolar y lo fuerte que son sus rasgos de funcionamiento, que si bien hay matices o énfasis según realidades nacionales particulares, lo cierto es que las escuelas en todo el mundo son más parecidas que diferentes.

Si bien en las entrevistas se preguntó de manera diferenciada entre los factores que favorecen y los que obstaculizan procesos de mejora, el propósito es identificar su presencia. Sin embargo, llama la atención el énfasis persistente acerca de los obstáculos.

La sugerencia de una de las personas entrevistadas acerca de qué hacer para conseguir crear e impulsar una cultura de mejora de la eficacia escolar, nos hace pensar que en México estamos aún lejos de tenerla.

Los entrevistados sugieren que el modelo incorpore algunos elementos a fin de ganar en pertinencia para contextos sociales y políticos como el de México. Se pueden advertir algunos aspectos novedosos que enriquecerán el modelo y su explicación. Este es el caso de la presencia de los factores referidos al nivel socio-cultural del contexto y de las familias en las que se ubica la escuela, el papel, en ocasiones determinante, de la Administración y los factores políticos. En este tono, se sugiere diversificar la dimensión de resultados para la mejora pues los efectos de la innovación pueden ser variados y afectar distintos ámbitos del funcionamiento escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Muñoz Repiso, M. y Murillo, F. J. (Coords.). (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación Europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F.J. (2005). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), pp. 319-357.
- Murillo, F.J. et al. (2006). *Cambiar las escuelas para mejorar la educación. Validación y optimización de un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar para Iberoamérica. Memoria Final de Investigación*. Documento. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

## IDENTIFICANDO ESCUELAS EFICACES EN EL MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN POPULAR E INTEGRAL FE Y ALEGRÍA

Andrea Horn Küpfer

La investigación que a continuación se presenta es una aplicación del marco teórico sobre medición de efectos escolares, a las escuelas de la red Fe y Alegría, con el propósito de identificar las escuelas eficaces en 12 países latinoamericanos. El estudio se realiza a partir de una evaluación diagnóstica de la calidad de la educación, realizada por Fe y Alegría durante el año 2006.

La exposición de esta investigación está estructurada en cuatro partes: (I) fundamentación del estudio; (II) conceptos básicos para identificar escuelas eficaces en el marco de la eficacia escolar; (III) empleo del marco teórico en los datos de Fe y Alegría; (IV) principales hallazgos y conclusiones.

### 1. ¿POR QUÉ ES RELEVANTE IDENTIFICAR ESCUELAS EFICACES AL INTERIOR DE FE Y ALEGRÍA?

La teoría de eficacia escolar nos ayuda a conocer qué elementos influyen en el aprendizaje de los alumnos y hasta qué punto las escuelas que ponen en práctica estos elementos, pueden hacer la diferencia en los logros de sus estudiantes respecto de los de otras escuelas con similares condiciones socioeconómicas y culturales. Lo que está a la base de esta línea de investigación es la intención de mejorar la equidad de los sistemas educativos, mediante la mejora de la eficacia al interior de las escuelas, logrando así que los alumnos independientemente de sus características de entrada, obtengan el máximo provecho de su paso por ellas y puedan incluso compensar, si es necesario, sus carencias sociales y culturales iniciales.

Una escuela eficaz es *aquella que consigue un desarrollo **integral de todos** y cada uno de sus alumnos **mayor** de lo que sería esperable, teniendo en cuenta su rendimiento previo, y la situación social, económica y cultural de sus familias* (Murillo, 2005:32)

El *Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría* tiene como objetivo entregar educación de calidad en contextos de pobreza para el logro de una sociedad más equitativa. Creemos que la eficacia escolar es un componente importante, aunque no exclusivo, para la calidad que este movimiento se propone.

La investigación sobre eficacia escolar, en lo relativo a efectos escolares, nos puede ayudar a identificar las escuelas de este movimiento que tengan logros educativos sobresalientes respecto de sus pares. A su vez este paso nos permitirá conocer las características de esas escuelas para orientar al interior del movimiento dinámicas de mejora y así contribuir al logro de su objetivo.

## 2. BREVE MARCO TEÓRICO PARA IDENTIFICAR ESCUELAS EFICACES

De acuerdo a la definición de una escuela eficaz, podemos constatar que éstas tienen tres características:

1. Agregan valor
2. Promueven una enseñanza integral
3. Son equitativas

La identificación de escuelas eficaces entonces, pasa por verificar la existencia de estos tres elementos.

El *valor agregado* es una medida del efecto de una escuela individual sobre el rendimiento de sus alumnos, es *un indicador de la cuantía en que cada colegio contribuye al progreso de todos sus alumnos, en determinadas materias y para un período fijo de tiempo, en comparación con los efectos de otros colegios para alumnos de similares características* (Sammons, Thomas y Mortimore, 1997:18)

Lo que observamos cuando medimos valor agregado, no es cuánto saben los alumnos en términos absolutos, sino cuánto han progresado o mejorado *gracias* a la escuela, respecto de otros alumnos de su misma condición en otras escuelas.

El valor agregado se calcula al corregir o controlar los logros educativos de los alumnos por las variables que afectan el rendimiento y que están fuera del control de la escuela.

La operación para cuantificar el valor agregado es compleja. Esta complejidad viene dada por la gran cantidad de elementos y niveles de actuación que inciden en el fenómeno educativo y por las relaciones que tienen estas variables y niveles entre sí. De acuerdo al modelo CIPP<sup>1</sup>, sabemos que existen tres tipos de variables independientes que inciden en el rendimiento escolar; variables de entrada, variables de contexto y variables de proceso y que las dos primeras son variables de control. Adicionalmente, sabemos que los datos correspondientes al logro educativo son de *naturaleza jerárquica*, esto quiere decir que existen diferentes niveles que inciden en él: nivel alumno, nivel de aula, nivel de centro, nivel de distrito o de país. De acuerdo a lo anterior, el valor agregado es igual a los residuales de la ecuación que define la relación entre la variable dependiente (rendimiento) y las variables independientes (de entrada y contexto) medidas tanto a nivel del alumno, como del aula y de la escuela. Esto se calcula con métodos multinivel.

*“El Valor Agregado constituye un indicador de la eficacia de la escuela y un instrumento para los directores y el personal de los centros docentes que les permite analizar en qué medida han logrado elevar el nivel de conocimiento de los alumnos”* (Thomas, 1998:104). Sin embargo, este indicador no es suficiente por sí solo para determinar la eficacia, ya que una escuela eficaz además de agregar valor debe ofrecer una formación integral y equitativa a sus alumnos. Por esto debemos estudiar también al menos dos propiedades más:

- Consistencia: verifica si el valor agregado se repite entre diferentes medidas de resultado tanto cognitivas como no cognitivas.
- Comportamiento entre grupos: verifica si las escuelas dan a todos los alumnos las mismas oportunidades de progresar, sin discriminar por sexo, raza, situación socioeconómica o rendimientos previos.

### 3. APLICACIÓN DEL MARCO TEÓRICO A LAS ESCUELAS DE LA RED FE Y ALEGRÍA

La identificación de escuelas eficaces se realizó a partir de la información de una evaluación diagnóstica de la calidad realizada por Fe y Alegría en 418 centros. Para este estudio se tomaron en cuenta los resultados de 6° grado, en 335 centros, repartidos en 12 países latinoamericanos. Estas escuelas representan el 48% de las que cumplían con los criterios de evaluación dentro de la red.

A continuación describiremos las características de la información disponible y la metodología para su análisis.

Fe y Alegría, basándose en el modelo evaluativo de Stufflebeam, conceptualizó la calidad de la educación mediante cuatro factores: contexto, recursos, procesos y resultados. Para cada factor determinó componentes a evaluar y preguntas en función de cada componente, sin embargo, finalmente el factor *recursos* no fue evaluado por considerarse conocido para las escuelas (véase en cuadro 1 los factores y componentes de la evaluación diagnóstica). Los instrumentos de obtención de información fueron 9 cuestionarios que se aplicaron a diferentes actores educativos (alumnos, padres y madres, directores, docentes y líderes comunitarios). Con esta información, de acuerdo al modelo CIPP, tomamos los datos correspondientes a las variables de *entrada*, *contexto* y *resultados* que son las relevantes para la medición del efecto escolar, dejando de lado, por el momento, la información de *procesos*.

Dado que esta evaluación diagnóstica no fue construida en el marco teórico de la Eficacia Escolar, el presente trabajo requirió un esfuerzo en dos direcciones: por una parte una relectura de la información disponible a partir de este marco teórico; por otra, la producción específica de información faltante en este marco (en los casos que las bases de datos disponibles lo permitieran).

Las limitaciones más importantes que encontramos en esta explotación secundaria de datos fueron las siguientes:

- Los datos relativos a variables de *entrada* y *resultados* de los alumnos, recogidos a nivel individual, no consideran ningún tipo de identificador del alumno que permita vincular la información relativa a ambos cuestionarios. La información de cada sujeto solo se identifica con un código de centro. Por esto tuvimos que trabajar con la información agrupada a nivel de centro. Esto hace perder riqueza en la información e impide el uso de métodos multinivel para el análisis.
- La evaluación no considera características de los alumnos como edad o rendimientos previos; características de los profesores como sexo, edad, experiencia previa o nivel de formación inicial; características de la escuela como forma de gobierno o hábitat.
- La cantidad de centros evaluada por país es bastante dispareja y en algunos casos escasa. El número de centros evaluado en cada país, tiene relación con el número de centros total de Fe y Alegría en el país y con la decisión de cada oficina nacional (véase cuadro 2 con la distribución de centros por país).

Sujetos a las limitaciones anteriores, para analizar la información se utilizaron métodos estadísticos tradicionales, principalmente correlaciones y regresiones lineales. Además considerando la heterogeneidad del tamaño muestral por país, se dividió la base de datos por países y se hizo el análisis en forma independiente para cada cual. El caso de Argentina fue desestimado por su reducido tamaño muestral.

El cuadro 3 muestra las variables que se rescataron o construyeron a partir de los cuestionarios y se utilizaron para el estudio.

Variable	Etiqueta
Centro	Número
Media Rendimiento en Lengua 6°	R. Leng
Media Rendimiento en Matemáticas 6°	R. Mate
Media Rendimiento en Actitudes y Valores 6°	R. Act
Media nivel socioeconómico y cultural alumnos	NSC
Media nivel socioeconómico	NSals
Media nivel de estudios padre	Est. Padre
Media nivel de estudios madre	Est. Madre
Porcentaje de niñas en el curso evaluado	% niñas
Media nivel socioeconómico de la escuela	NSesc
Media características núcleo familiar alumnos	NF
Composición alumnos	CA
Condiciones sociolaborales docentes	CLD

El análisis de datos se realizó con el programa SPSS versión 13.

Las nuevas bases de datos de centros por país se trabajaron en cuatro pasos: (1) Análisis de correlación simple, para encontrar las variables de entrada y de contexto que explican en mayor medida los resultados; (2) Búsqueda de la regresión lineal más adecuada para el ajuste de datos mediante la selección de aquella/s variable/s explicativa/s identificadas en el paso 1 para cada variable de resultado; (3) Construcción de ecuaciones para el cálculo del residual; (4) Cálculo del residual o valor agregado de cada centro por área de resultado y selección de aquellos centros que tienen valor agregado positivo en las tres áreas de resultado evaluadas.

Lamentablemente, con los datos disponibles, no se pudo realizar estudio de comportamiento frente a diferentes grupos de alumnos, por lo que las escuelas eficaces identificadas en este trabajo no cuentan con la verificación del criterio de equidad.

#### 4. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Se identifican las principales variables de entrada y de contexto que para cada país inciden en los resultados educativos de las escuelas de Fe y Alegría y que por tanto se deben considerar como variables de control para calcular el valor agregado de esas escuelas (véase cuadro 4 con las variables identificadas).

En el cuadro 4 se puede observar que las variables identificadas por país en la mayoría de los casos están relacionadas con el *nivel socioeconómico* y *nivel cultural* de las familias de los alumnos, esto coincide con las que la bibliografía señala como las más importantes. Para el caso de Venezuela, Ecuador, El Salvador, Nicaragua y Perú, estas aparecen como las únicas variables a considerar. Llama la atención que en Nicaragua existe una especial incidencia del nivel cultural de la madre en los resultados educativos, y en Perú, del nivel cultural del padre.

Por otra parte, hay países donde además del nivel social y cultural de las familias de los alumnos, inciden otras variables. El *nivel socioeconómico de la escuela* aparece en Colombia, Bolivia y Chile; las características del *núcleo familiar* inciden en Colombia y Chile, el *tamaño del centro* en Bolivia y República Dominicana; las *condiciones laborales de los docentes* en República Dominicana y Guatemala, la *composición del alumnado* en Chile y el *género* en República Dominicana.

En este cuadro también podemos observar que no en todos los países contamos con información explicativa sólida para corregir la información del rendimiento escolar. Podemos agrupar a los países según su situación en cuatro categorías:

1. Países para los que contamos con tamaño muestral adecuado y modelos de ajuste sólidos: Venezuela, Ecuador, Colombia, Perú y República Dominicana.
2. Países para los que contamos con modelos de ajuste aparentemente buenos, pero cuyas muestras son pequeñas (menores a 15 escuelas): Chile y Nicaragua.
3. Países para los que contamos con una buena muestra, sin embargo los modelos de ajuste reflejan que no existen variables (entre las que conocemos) que se relacionen significativamente con los resultados. Este es el caso de Bolivia y Paraguay.
4. Países con tamaño muestral pequeño y dificultad para encontrar variables que se relacionen con los resultados: El Salvador, Guatemala.

De las 335 escuelas estudiadas en 12 países, logramos identificar 46 escuelas eficaces en 7 países, correspondientes a los dos primeros grupos antes mencionados: 13 en Venezuela, 3 en Ecuador, 8 en Colombia, 3 en República Dominicana, 4 en Nicaragua, 13 en Perú y 2 en Chile.

Creemos que esta identificación abre una posibilidad a Fe y Alegría para observar los *procesos* al interior de estas escuelas; para intentar comprender el cómo y el por qué de estos resultados; y para crear instancias de aprendizaje interescolar, que posibiliten la transferencia de buenas prácticas, así como la orientación de procesos de mejora en otras escuelas de la red.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Muñoz Repiso, M. y Murillo, F. J. (Coords.). (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación Europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Delprato, M. A. (2006). Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la técnica multinivel. In F. J. Murillo T. (Ed.), *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica, 15 buenas investigaciones* (pp. 111-142). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- FIFYA. (2000). *Identidad de Fe y Alegría - Documentos* (Barrios, Maritza ed.). Caracas.
- FIFYA(P1). (2007). El Sistema de Evaluación de la Calidad en Fe y Alegría. Documento inédito.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar: Convenio Andrés Bello.
- Reimers, F. (1993). Fe y Alegría. Una innovación educativa para proporcionar educación básica con calidad y equidad. *Revista de Pedagogía, XIV*, 31-49.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). The study of departamental differences in academic effectiveness. In *Forging links: effective schools and effective departments* (pp. 5-56). Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistémica, guía teórica y práctica*. Barcelona: PAIDOS.
- Thomas, S. (1998). Medir el valor añadido de la eficacia de las escuelas en el Reino Unido. *Perspectivas, XXVIII, N°1*, 101-122.
- Willms, J. D. (1992). *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. London: The Falmer Press.

## COMPRIENDIENDO LA ESCUELA DESDE SU REALIDAD COTIDIANA. ESTUDIO CUALITATIVO EN CINCO ESCUELAS ESTATALES DE LIMA, PERÚ

*Gisele Cuglievan, Ursula Asmad, Karim Boccio, Gustavo Cruz,  
Rosario Gildemeister, Giovanna Moreano, Vanessa Rojas,  
Yolanda Rojo, Nérida Urcia*

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio buscó comprender los procesos que se dan en las escuelas que se asocian a un mejor rendimiento de sus estudiantes tomando en cuenta la perspectiva de los diferentes actores educativos (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia). Lejos de buscar confirmar una lista de factores asociados a la eficacia escolar, se propuso estudiar la escuela pública peruana desde su realidad cotidiana, procurando comprender los diferentes procesos institucionales y pedagógicos que se dan para descifrar las interrelaciones que constituyen el mundo complejo de la escuela.

Esta investigación, se realizó a partir de un estudio de casos en cinco instituciones educativas de contextos desfavorecidos de Lima Metropolitana, algunas de las cuales se caracterizaban por propiciar resultados sobresalientes para el contexto en el que se ubican. La pregunta de investigación central del estudio es: ¿Qué procesos específicos ocurren en estas instituciones educativas a nivel de escuela y del aula que puedan ayudar a entender los resultados en las pruebas de rendimiento en matemática y comunicación? Para lo cual se buscó responder también a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo funcionan las escuelas estudiadas?
- ¿Cómo se configuran los procesos de enseñanza – aprendizaje?

La descripción y análisis de las escuelas ha tomado en cuenta el contexto sociopolítico en el que se enmarcan, la normatividad que las regula, y las reformas educativas en proceso. Es así como se ha previsto mirar la escuela desde un proceso en el tiempo de intervenciones del sector a partir de una corriente pedagógica nueva, tomando en cuenta los procesos de descentralización educativa y creciente autonomía de las escuelas, el cambio curricular y de enfoques de las áreas, la mayor participación de los padres de familia (vigilancia) y la apropiación de un cierto discurso pedagógico de los docentes (nuevo enfoque pedagógico).

### 2. MUESTRA Y METODOLOGÍA EMPLEADA

La muestra de escuelas fue intencional y se basó en los siguientes criterios: rendimiento estudiantil en base a los resultados de la Evaluación Nacional 2004 realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, características socio-económicas de los estudiantes y de sus familias, poca intervención de instituciones externas (buscábamos analizar a escuelas públicas comunes), tamaño de la escuela en términos de número de estudiantes, infraestructura de la escuela. La participación de las escuelas fue de forma voluntaria.

No se trabajó bajo una definición absoluta de lo que significa “buen rendimiento”, sino más bien relativa, establecida a partir de la comparación entre las distintas escuelas de la muestra de la EN 2004. Así, las llamadas “escuelas con buen rendimiento” lo son porque muestran mejores resultados en relación al contexto socio-económico en el que se encuentran. Establecimos el nivel de rendimiento previsto únicamente en relación a los resultados que obtuvieron los estudiantes de las escuelas en la EN 2004, es decir sólo en base al rendimiento académico. Sin embargo al momento del análisis se tomaron otros elementos en cuenta.

El estudio se realizó en 5 instituciones educativas públicas primarias polidocentes completas de Lima Metropolitana que se ubican en contextos desfavorecidos. Dos escuelas de la muestra fueron seleccionadas por mostrar un rendimiento alto, dos por mostrar un rendimiento bajo y una por mostrar un rendimiento medio en la EN 2004 (ver cuadro 1).

Comprender el funcionamiento de las escuelas requiere de enfoques metodológicos que permitan acercarnos a los procesos institucionales y de enseñanza aprendizaje que se dan al interior del espacio escolar y de las aulas estudiadas. Por ello decidimos aproximarnos al tema desde un enfoque cualitativo de carácter etnográfico que pudiera recoger la perspectiva de los múltiples actores educativos involucrados: docentes, directivos, estudiantes y padres y madres de familia y que nos acercara a comprender la realidad escolar cotidiana más que a evaluarla a partir de criterios predeterminados. Se establecieron así “campos de observación” (ver cuadro 2) que orientaron inicialmente nuestra mirada pero que permitieron también incorporar aspectos que fueron apareciendo como significativos durante el proceso de recojo de información.

Partiendo entonces de esa lógica se procuró evitar identificar un ideal de gestión o prácticas pedagógicas desde el cual se observarían las escuelas y las aulas. Sin embargo al momento de analizar la información sí se buscó mirar la distancia entre la normatividad y las prácticas.

La metodología de recojo de información del estudio incluyó entrevistas individuales en profundidad y grupos focales a docentes, directivos, padres y madres de familia, dirigentes de APAFA y estudiantes de las 5 escuelas, así como también observaciones de aula y escuela. En cada escuela se observaron las aulas de sexto grado por el periodo de una semana, es decir cinco jornadas educativas completas. Además se observaron jornadas completas en secciones de 2do y 4to grado de primaria, y espacios comunes de interacción tales como los recreos, formaciones, ingresos y salidas de la escuela, reuniones de docentes, etc. Se observó un total de 45 aulas, profundizando sin embargo en las 15 secciones de 6to grado. También se revisaron y analizaron los cuadernos de matemática y comunicación de una muestra de estudiantes de 6to grado, así como los documentos de programación de los docentes. Todo ello nos permitió reconstruir las estrategias y metodología de los docentes pudiendo contar con informes detallados que daban cuenta de sus prácticas.

De manera complementaria también se emplearon algunos instrumentos cuantitativos para recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes de sexto grado (pruebas de entrada y de salida en matemática y comunicación), características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias, características generales de la infraestructura escolar y características demográficas de los docentes.

Se realizaron también talleres con docentes y directivos en los cuales se analizó, de manera conjunta, los hallazgos del equipo de investigación, poniendo énfasis especial en el análisis de los resultados de los estudiantes en las pruebas de rendimiento. Además, se hizo una revisión documentaria de la normatividad vigente, roles y funciones de los distintos actores escolares, y documentos de gestión internos de las escuelas (Proyecto Educativo Institucional PEI, Proyecto



Curricular de Centro PCC). Las etapas de recojo de información se realizaron entre marzo de 2005 y marzo de 2006.

Se optó por organizar el análisis de la información en dos etapas: una primera etapa que consistió en armar casos (a nivel de aula y a nivel de escuela) que tuvieran una coherencia interna y que fueran contruidos a partir de un ejercicio de triangulación de diversas fuentes, y luego un análisis transversal por temas eje. Se cuenta así con estudios de caso de cinco escuelas y estudios de caso de 15 aulas de 6to grado de primaria. Para la segunda etapa de análisis, se constituyeron temas eje que sirvieron para organizar la información desde distintos enfoques. Para los aspectos institucionales se generó un esquema de análisis que partiera de un enfoque de la escuela como organización escolar e integrara las perspectivas de gestión escolar y mecanismos de participación. Para analizar los aspectos pedagógicos se centró el análisis en tres grandes temas: Concepciones Pedagógicas, Oportunidades de Aprendizaje y Clima de Aula que a su vez incorporaron temas más específicos.

Para efectos de la presente ponencia nos limitaremos a presentar de manera sintética las características que distinguen a las escuelas y a los docentes de la muestra cuyos estudiantes lograron un mejor resultado en las pruebas de rendimiento. Sin embargo la riqueza del estudio consiste ante todo en el detalle de la información presentada sobre cada caso que se encuentra en el Informe Final de Investigación.

### 3. RESULTADOS

Los hallazgos muestran que las cinco escuelas estudiadas comparten diversas características propias de una cultura escolar muy arraigada y del contexto socio económico y cultural en el que están inmersas. Las siguientes características, compartidas por todas las escuelas, estarían limitando el logro de aprendizaje de sus estudiantes: objetivos planteados en la visión y misión que no necesariamente se logran traducir en prácticas institucionales y pedagógicas concretas y realistas ni en una priorización de los objetivos en términos pedagógicos, falta de espacios y tiempos para reflexionar sobre los fines y el sentido de la escuela, extremada burocratización de las funciones directivas que termina por priorizar inevitablemente las tareas administrativas desvirtuando el rol de liderazgo y conducción estratégica de la institución. Así mismo, la escisión entre la gestión institucional y pedagógica no permite integrar los distintos espacios de la escuela bajo los objetivos que se plantea con lo cual no se percibe con claridad quién se responsabiliza en las escuelas de asegurar aprendizajes.

Con respecto a la gestión pedagógica, hemos encontrado un débil manejo de la propuesta curricular oficial, además de una falta de espacios de intercambio pedagógico y reflexión sobre el ejercicio de la docencia, lo cual dificulta que exista claridad con respecto a objetivos pedagógicos que se quieren lograr y estrategias para alcanzarlos. El acompañamiento en aula se queda en la revisión del cumplimiento formal de documentos. En ninguna de las escuelas se cuenta con un verdadero “líder pedagógico” que acompañe a los docentes en todos los complejos procesos y que tenga claridad sobre las estrategias pedagógicas que deben seguirse para lograr los objetivos, y se observa más bien una fuerte fragmentación entre espacios de la escuela y del aula. El concebir a la escuela como un conjunto de espacios desconectados dificulta promover la formación integral de los estudiantes que por definición no puede reducirse al ámbito del aula (y dentro de éste espacio a los aspectos cognitivos), negando la interdependencia entre el aprendizaje y la convivencia.

La participación de los padres es percibida por docentes y directivos de manera más utilitaria y accesoria (se entiende como acceso a recursos de diverso tipo) y, a pesar de que la normatividad

confiere una mayor participación con respecto a la vigilancia de la calidad educativa a padres y madres de familia, ésta es percibida por los docentes como “fiscalización” generando conflictos al interior de la escuela. Así mismo se observó una gran debilidad institucional a nivel de la APAFA debido, en gran medida, a conflictos generados por malos manejos de fondos, y una pérdida de credibilidad en los representantes de dichas instancias. El Consejo Educativo Institucional (CONEI) no funciona aún en estas escuelas como instancia central de participación y de toma de decisiones y el Municipio Escolar por el momento, es todavía un cumplimiento formal a un requisito normativo por parte del Ministerio por cuanto los niños aún no son percibidos como actores dentro del espacio de la escuela cuya voz deba ser escuchada y respetada.

A pesar de este contexto común para todas las escuelas, las escuelas 1 y 3, cuyos estudiantes lograron mejores resultados, se distinguen por mostrar discursos y prácticas emergentes: visión compartida, apropiación de normas de convivencia mínimas por todos los actores, promoción del trabajo en equipo. En la escuela 3, encontramos que para la mayoría de miembros de la comunidad educativa el objetivo principal de la institución es: “convertirse en el mejor colegio de la zona”, lo cual resulta ser parte importante de la identidad de la escuela. En este caso, la visión compartida funciona como una meta clara y tangible a la cual toda la comunidad educativa puede aspirar.

Las escuelas 1 y 3 son las que muestran mejores resultados en las pruebas de entrada y de salida. Los resultados de estas escuelas (cuyo rendimiento previsto era “bueno”) son muy superiores a los de las escuelas estatales y comparables a los de escuelas privadas de contextos socioeconómicos similares. En ese sentido podemos afirmar que son escuelas que muestran resultados sobresalientes en relación al contexto.

Sin embargo, se ha encontrado una gran heterogeneidad al interior de las escuelas, entre las diferentes secciones, con respecto a logros de aprendizaje de sus estudiantes. Si bien la Escuela 3 cuenta con las aulas con mejores resultados encontramos una gran diferencia entre los resultados de los estudiantes del turno mañana y de la tarde. Podría afirmarse que es una escuela reproductora de inequidad por cuanto los estudiantes con extra edad y mayores dificultades de aprendizaje se encuentran concentrados en un mismo salón de clases, siendo éste el que obtiene resultados más bajos (comparables a los resultados de las escuelas con rendimiento bajo).

Ello permite concluir que el marco institucional no necesariamente garantiza que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas exitosas, por ello se tendría que actuar tanto a nivel de aula como de escuela para poder asegurar la calidad de los aprendizajes. Ello nos lleva también a preguntarnos sobre si se puede considerar “exitosa” una escuela que no garantiza ni ofrece oportunidades de aprendizaje similares a sus estudiantes y que por el contrario es generadora de inequidad.

Por otro lado, en todas las escuelas que forman parte de este estudio se pudo identificar la práctica del castigo en una u otra magnitud. En las escuelas 3, 4 y 5, el uso del castigo físico y verbal era recurrente y casi “institucionalizado” detectándose en aulas de diversos grados. Aquí cabe resaltar que en la Escuela 3 (que presenta los mejores resultados) se observó un uso institucionalizado del castigo físico y una negación de los docentes sobre las prácticas maltratantes y verticales. Al invisibilizarse el maltrato, al formar parte del currículo oculto, se instala fuertemente en la convivencia cotidiana y se hace resistente al cambio.

Ello nos lleva necesariamente a preguntarnos si es posible hablar de escuelas exitosas o generadoras de aprendizajes que al mismo tiempo maltratan a sus estudiantes. A nivel metodológico, nos confronta ante la necesidad de levantar en los estudios de eficacia escolar información sobre clima de aula y clima de escuela a través de instrumentos cualitativos.

Se ha constatado a través de diversos estudios que las diferencias principales en los aprendizajes son producidas no sólo por las características de la escuela sino fundamentalmente por lo que ocurre al interior de cada aula y grupo de clase. Los hallazgos del estudio muestran que el rendimiento de los estudiantes no depende necesariamente de estrategias institucionales sino más bien de los recursos y actitudes individuales y particulares de los docentes (aunque no negamos que ciertos elementos a nivel institucional puedan potenciar prácticas exitosas). Lejos de poder afirmar que los docentes cuyos estudiantes logran mejores resultados se constituyen en modelos, es importante insistir en que comparten una serie de características con los demás docentes de la muestra y que, en muchos casos, estas características estarían limitando los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

En primer lugar, el nivel de apropiación y comprensión del nuevo enfoque pedagógico y del nuevo modelo curricular planteados en la reforma pedagógica de los noventa, es aun incipiente en todos los docentes y se da sólo y de manera limitada a nivel de discurso (débil manejo de los enfoques comunicativo y de resolución de problemas, preponderancia de tareas de baja demanda cognitiva, programación pedagógica por contenidos y no por capacidades). A ello se une una falta de repertorio metodológico así como de manejo disciplinar, además de serias limitaciones para identificar con claridad sus fortalezas y debilidades a nivel técnico pedagógico.

Sin embargo, la adhesión a uno u otro tipo de enfoque no ha sido determinante para la obtención de buenos resultados en términos de rendimiento académico ni para generar un clima de aula adecuado. Como se pudo observar, los docentes no manejan ningún modelo pedagógico de manera exclusiva ya que se encontró la presencia de ambos enfoques (constructivista y tradicional), aunque el peso de la enseñanza tradicional (centrada en la transmisión de conocimientos) es evidentemente mayor. Se pudo observar que los docentes que tenían una clase más estructurada y ordenada, así como claridad en los objetivos que debían lograr, tenían mayor éxito al momento de conducir sus clases independientemente de si trataban de conducirse con un enfoque más cercano al tradicional o al constructivista. Así mismo, estos docentes desarrollan en mayor medida tareas de mediana demanda cognitiva.

Uno de los aspectos que distingue con mayor claridad a los docentes que generan mejores logros en sus estudiantes es la capacidad (aunque todavía incipiente) de reflexión sobre sus propias prácticas pedagógicas, cuestionándose a sí mismos sobre qué estrategias les funcionaron y por qué, qué dificultades tuvieron al implementarlas y cómo mejorarlas, en lugar de reproducir constantemente lo que están acostumbrados a hacer por más que ello no les esté dando resultados, como es el caso de los demás docentes.

Contrariamente a la tendencia de los profesores a atribuir a factores externos a ellos los resultados negativos referidos al aprendizaje de sus alumnos, los docentes exitosos, toman la situación como un desafío, desplegando ante ella una serie de estrategias con el fin de obtener logros. En lugar de una mirada desvalorizadora y centrada en las carencias, tienden más bien a verlos como niños hábiles e inteligentes a los que hay que exigirles porque pueden aprender, enfocándose en el potencial que todos y cada uno de ellos posee. Muestran así altas expectativas sobre sus estudiantes. Valoran y motivan el esfuerzo de sus estudiantes como un recurso para que logren sus metas académicas. Sus estrategias están orientadas a apoyar a todos, priorizando, sin embargo, a los de menor habilidad.

Al respecto, los hallazgos muestran que desarrollar estrategias que permiten mantener la atención y la motivación de logro, propiciar la participación de los estudiantes —aunque aún muy “controlada” por el docente—, manifestar altas expectativas —aunque las tareas sean básicamente de baja y solo a veces de mediana demanda cognitiva—, así como atender de alguna manera la diversidad

de los estudiantes, todo ello desde actividades de aprendizaje ordenadas y estructuradas —aunque no sean constructivistas— se constituyen en oportunidades favorables al desarrollo de capacidades.

Pese a que a que los docentes señalan que el fin fundamental de la educación es el desarrollo integral de los estudiantes, se percibe en sus prácticas y concepciones más bien una suerte de escisión entre la atención hacia la dimensión afectiva del estudiante y la atención a la dimensión cognitiva. Esto se ve reforzado por el hecho de que en ninguna de las cinco escuelas existen estrategias pedagógicas asumidas institucionalmente para lograr estos objetivos. En su mayoría, las estrategias para manejar una convivencia adecuada, responden a una lógica de control del orden y no al desarrollo de la autonomía y la autorregulación coherentes con una visión de convivencia democrática. Sin embargo en los docentes exitosos podemos identificar un estilo de relación que busca ser horizontal desde un reconocimiento positivo de los estudiantes a pesar de las condiciones sociales desfavorables en las que viven. Este estilo logra que interacciones basadas en el respeto, la confianza y las altas expectativas creen un clima sereno en el que se percibe integración entre los estudiantes, donde se suele practicar en el aula, gracias a la mediación del docente, el diálogo como medio para la resolución de los conflictos. Ello permite establecer rutinas para ordenar y estructurar un clima orientado al aprendizaje, en el que se logran interiorizar las normas y que integran tanto la dimensión afectiva como la cognitiva. Cabe señalar que en estos docentes no se evidenció el uso del castigo físico.

Los estudiantes de estos docentes manifiestan que les gusta asistir a la escuela porque les gusta aprender lo que les enseñan en las diferentes clases, se divierten jugando con sus compañeros y compañeras, y valoran mucho a su profesor porque les tiene paciencia, les vuelve a enseñar cuando no comprenden algo, no les pega y se interesa por ellos. Los estudiantes han demostrado que aprenden en estas situaciones a pesar de la pobreza y las situaciones de inequidad de su vida cotidiana.

En síntesis, los docentes que logran mejores aprendizajes en sus estudiantes no muestran características personales y de formación muy distintas a los demás, no tienen más años de experiencia o mayores niveles de formación profesional. Sin embargo tienen mayor claridad con respecto a su rol como docentes, están más comprometidos con el fin último que es el logro de aprendizajes en sus estudiantes, promueven relaciones positivas y un clima de aula orientado al aprendizaje y sobre todo se responsabilizan por los logros de sus estudiantes.

CUADRO 1 MUESTRA DE LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO

ESCUELA	DISTRITO	NIVELES QUE SE IMPARTEN EN LA ESCUELA	TURNOS QUE ATIENDE EN PRIMARIA	NÚMERO DE ESTUDIANTES EN EL AÑO 2005	NÚMERO TOTAL DE SECCIONES EN PRIMARIA	NÚMERO DE SECCIONES POR GRADO	NÚMERO DE DOCENTES DE PRIMARIA EN EL AÑO 2005	RENDIMIENTO PREVISTO
1	San Martín de Porres	Primaria	Mañana	250	10	2	10	Alto
2	San Juan de Miraflores	Inicial y Primaria	Mañana y Tarde	607	22	4	22	Bajo
3	San Juan de Miraflores	Primaria y Secundaria	Mañana y Tarde	1,044	34	5	34	Alto
4	San Juan de Lurigancho	Primaria	Mañana y Tarde	931	26	4	32	Medio
5	San Juan de Miraflores	Primaria y Secundaria	Mañana	327	11	2	11	Bajo

CUADRO 2. CAMPOS DE OBSERVACIÓN POR UNIDAD DE ANÁLISIS

<b>CAMPOS DE OBSERVACIÓN POR UNIDAD DE ANÁLISIS</b>		
<p><b>A nivel de Escuela</b></p> <p><b>Gestión Escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mecanismos de Participación</li> <li>● Relaciones con actores internos y externos a la escuela</li> <li>● Deber Ser Institucional</li> <li>● Gestión Pedagógica y Curricular</li> </ul> <p><b>Clima Institucional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Relaciones Interpersonales</li> <li>● Sentido de Pertenencia</li> <li>● Normas de Convivencia (Orden y Disciplina)</li> </ul> <p><b>Historia Institucional</b></p>	<p><b>A nivel de Aula</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Gestión del aula</li> <li>● Prácticas Pedagógicas</li> <li>● Programación Curricular</li> <li>● Creencias Pedagógicas</li> <li>● Autoeficacia del docente</li> <li>● Satisfacción Laboral</li> <li>● Expectativas del docente sobre sus alumnos</li> </ul> <p>● Clima de aula</p>	<p><b>A nivel de Alumno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Autoconcepto</li> <li>● Sentido de Pertenencia</li> <li>● Motivación e interés</li> <li>● Opinión y percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>● Rendimiento Académico</li> <li>● Capital social y cultural</li> </ul>
<p><b>Ejes transversales</b></p> <p>Objetivos de la educación</p> <p>Concepción del alumno, del aprendizaje y de los fines de la escuela</p> <p>Clima Institucional</p>		

## **FACTORES RELACIONADOS CON LA EFICACIA ESCOLAR DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DEL DISTRITO FEDERAL, MÉXICO**

*Mauricio Arce Orozco*

### **1. OBJETIVO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

El objetivo de la presente investigación es realizar un acercamiento para determinar los factores relacionados con la eficacia escolar de las escuelas secundarias públicas del Distrito Federal, México y determinar el nivel de eficacia de cada una de ellas y el nivel de las secundarias por zona geográfica (delegación).

Para medir la eficacia de las secundarias se utilizará los resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), que es un test estandarizado referido a la norma que se emplea en el concurso de ingreso a la Educación Media Superior de México, que es aplicado a los estudiantes al egreso de la secundaria.

Este reporte parcial de resultados, muestra los primeros avances de una investigación que se realiza en el Ceneval y que es apoyada por el CONACYT con el Fondo SEP-CONACYT. Aquí se presenta un acercamiento al modelo que representa el rendimiento en habilidad verbal y matemática, empleando datos de 2004. Para el trabajo final se obtendrá el modelo para los años 2003, 2004 y 2005 (por separado) para comparar los hallazgos entre los distintos años y verificar que la eficacia escolar de las escuelas tiene que continuar a lo largo del tiempo.

#### Objetivos específicos

- Determinar los factores relacionados con el rendimiento escolar de habilidad verbal y matemática.
- Establecer un modelo estadístico que describa el rendimiento escolar (habilidad verbal y matemática) y el entorno socioeconómico, cultural y rendimiento previo de secundaria.
- Determinar si existe diferencia en rendimiento escolar entre secundarias y entre delegaciones donde se ubica la escuela.

### **2. METODOLOGÍA**

Se trabajó con las bases de datos de 2004 de: a) La SEP, contienen los resultados de la evaluación de los estudiantes cuando ingresan a primer año de secundaria (instrumento de diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso a secundaria, IDANIS); b) El CENEVAL, contienen los resultados del examen de ingreso al bachillerato (EXANI-I), junto con los datos de cuestionario contexto. Por lo tanto, se tendrá una evaluación inicial (IDANIS) y una evaluación final (EXANI-I).

Los datos para esta investigación tienen una estructura jerárquica, en donde se considera que los alumnos están agrupados en escuelas y que comparten características similares entre esos

estudiantes. A su vez, las escuelas se agrupan en delegaciones políticas dentro del Distrito Federal y que se piensa que comparten las mismas características.

Con esta información se realizó un análisis descriptivo para identificar las variables relacionadas por el rendimiento y posteriormente un análisis multinivel para establecer un modelo predictivo, estableciendo los factores que están relacionadas con el rendimiento escolar. Así como determinar si existe diferencia significativa entre los estudiantes de la misma escuela, diferencias entre las escuelas y diferencias significativas entre las distintas delegaciones en donde se ubica las secundarias.

## 2.1. Hipótesis

Para el desarrollo de la investigación se plantean las siguientes hipótesis:

- El entorno socioeconómico de los estudiantes afecta de forma significativa el desempeño académico de los estudiantes de secundaria.
- El nivel de habilidades y conocimientos de inicio a la secundaria es un factor que se relaciona con el rendimiento al salir de la escuela.
- La ubicación de la escuela es un factor que interviene en el rendimiento escolar.

## 2.2. Población objetivo

Para esta investigación se contempló estudiar a la población de egresados de las escuelas secundarias públicas del Distrito Federal, México que desean ingresar a la Educación Media Superior, por lo que sólo se incluyó a los sustentantes que estaban cursando el tercer año de secundaria en el momento del examen, excluyendo a los sustentantes egresados en años anteriores.

Los datos de estos sustentantes se cruzaron con los datos del IDANIS, eliminando los datos que no contienen información de ambos exámenes. Posteriormente, se excluyó los datos de los estudiantes que no habían registrados su datos socioeconómicos y por último, se agruparon los datos de los estudiantes por escuela, eliminando los datos de las escuelas donde existen menos de 30 estudiantes, quedando 61,495 sujetos que son objeto de este estudio de un total de 100 mil estudiantes aproximadamente.

## 3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS

Primero se realizó un análisis descriptivo para cada una de las variables que se emplearan en la investigación. De estos análisis se identificaron algunas variables que tienen relación con la medida de rendimiento, las cuales a continuación se muestra.

El 51% de los sujetos estudiados son mujeres. En la calificación global del examen, los hombres obtienen en promedio una calificación de 50.68% de aciertos, mientras que las mujeres obtienen un calificación de 47.3 % de aciertos. En habilidad verbal los hombres obtienen una calificación de 0.6 % mayor que la de las mujeres y en habilidad matemática de 6.8%.

Las variables tiempo de estudio y de tareas que los alumnos emplean fuera del horario escolar tiene una relación importante con la calificación global que obtienen en el examen. Las personas que estudian más tiempo obtienen, en promedio, una mayor calificación en el examen. Una relación similar se observa en las preguntas: horas de lectura a la semana y número de libros leídos en el último año con la calificación global del examen. La calificación menor la obtienen los estudiantes que declaran no leer, mientras que las calificaciones mayores la obtienen los estudiantes que declaran leer más de 10 horas a la semana. Esta misma relación se observa entre la cantidad de libros leídos en el

último año y la calificación global. De la misma forma, el ingreso familiar mensual es una variable que presenta relación con el nivel de rendimiento, aunque se sabe que esta variable es subrepresentada

En contraste, el número de hermanos y el índice de hacinamiento tienen una relación inversa con la calificación.

Con el objeto de evaluar las características de las casas donde viven los estudiantes, se realizaron un conjunto de 20 preguntas acerca de los bienes y servicios con los que cuenta la casa, los cuales, se agruparon en tres categorías:

1. **Servicios Básicos:** drenaje, agua entubada, alumbrado público, calles pavimentadas, recolección periódica de basura, calentador de gas para agua y cuarto propio para dormir.
2. **Bienes de entretenimiento:** automóvil familiar o propio, teléfono, teléfono celular, televisión, televisión por cable o por satélite, videograbadora y reproductor de DVD.
3. **Bienes de apoyo al estudio:** lugar exclusivo para estudiar, calculadora, computadora, diccionario o enciclopedia, suscripción a revista o periódico y conexión a Internet.

Formándose tres nuevas variables con la suma de los servicios de cada categoría que poseen en sus casas. Estas nuevas variables presentan relación positiva con la calificación global en el examen.

Otra variable que tiene relación positiva con el examen es la escolaridad de los padres. Se observó que a mayor nivel de estudios de los padres, los estudiantes obtienen mayor calificación. Por su parte, las calificaciones más altas las obtienen los estudiantes de la Secundaria Técnica, ésta obtiene una calificación global de 50.0 % de aciertos. Con una calificación un poco menor, le sigue la General con una calificación global de 48.8 %.

#### 4. ANÁLISIS MULTINIVEL

Para identificar las variables relacionadas con la eficacia se realizará un análisis multinivel con un modelo de tres niveles:

- Primer nivel: Estudiantes
- Segundo nivel: Escuelas
- Tercer nivel: Delegaciones

En el análisis descriptivo de los datos se encontró que existe una estrecha relación entre las calificaciones y algunas de las variables. Para obtener el modelo de eficacia escolar, se utilizaran esas variables para agregarlas y determinar si son significativas en el modelo. Entre estas variables se encuentra:

- Género
- Situación laboral
- Horas de estudio a la semana
- Horas a la semana que dedica a la lectura
- Número de hermanos
- Índice de hacinamiento
- Ingreso familiar mensual
- Bienes y servicios de la casa
- Nivel de estudios de los padres



Se analizó por separado cada una de las dos habilidades y se planteó un modelo para la habilidad verbal y otro para habilidad matemática. A continuación se describe cada uno de ellos.

#### 4.1. Modelo multinivel para Habilidad Verbal

La elaboración del modelo multinivel se inició con el modelo nulo, que es aquel donde los puntos de corte son aleatorios y no incluye ningún predictor. Este modelo se estableció como línea base para la evaluación comparada de modelos.

$$\gamma_{ij} = \beta_o + \mu_{oj} + \varepsilon_{ij}$$

Se ejecutó el modelo con el programa MLWin. Como resultado de esta primera corrida, se comprobó que el rendimiento medio de todos los estudiantes de todas las escuelas, de todas las delegaciones es de 53.43 puntos, con un error estándar de 0.56. Se trata de un valor estadísticamente significativo. La varianza entre el rendimiento medio de todas las delegaciones fue 2.95 con un error estándar de 1.7 que no era significativo, es decir, no existe variación entre las escuelas de cada delegación. Por tal razón, se procede a eliminar el tercer nivel y el nuevo modelo quedará con dos niveles, estudiantes y escuelas.

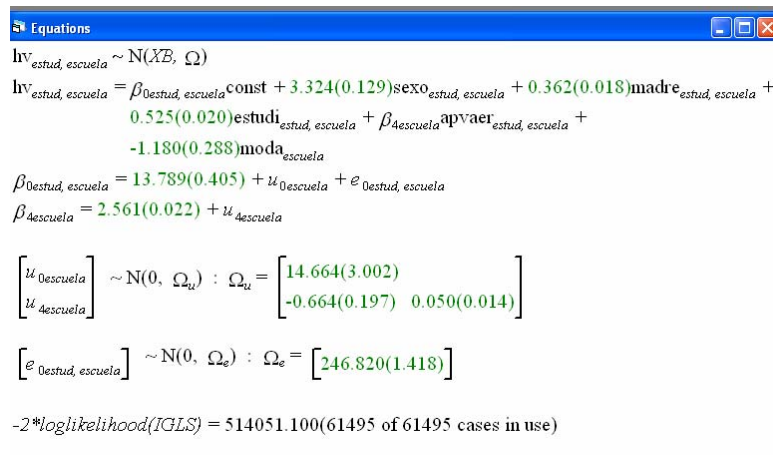
El modelo de dos niveles se corrió, teniendo el siguiente resultado: el rendimiento medio de todos los estudiantes de todas las escuelas fue de 53.45 puntos, con un error estándar de 0.31. Se trata por tanto de un valor estadísticamente significativo. La varianza entre el rendimiento medio de todas las escuelas fue de 51.02 (3.316), también estadísticamente significativo. Por último, la varianza entre los alumnos dentro de las escuelas es de 327.258 y un error estándar de 1.875 (significativo). Como consecuencia podemos decir que tiene sentido tratar de explicar la varianza observada entre escuelas y entre sujetos dentro de las escuelas.

El siguiente paso consistió en añadir diferentes predictores al modelo. El primero que se agregó fue la variable sexo para el primer nivel. Se ejecutó el modelo y se obtienen los resultados. En este modelo se observó que la varianza de la variable sexo era de 0.659 con un error estándar de 0.66, la cual resultó no significativa, del mismo modo que la covarianza entre sexo y el intercepto, por lo que se fijó estos parámetros en cero y ejecutamos nuevamente el modelo. Teniendo que los parámetros fueron significativos, además de que el valor del intercepto disminuyó, pasando de 53.45 a 52.11 puntos. Esto se debe a que ahora ese parámetro ya no es la medida de todos los alumnos de todas las escuelas, sino la media de todos los alumnos para los que la variable sexo es igual a cero, es decir, las mujeres.

El parámetro asociado al sexo toma un valor de 2.89, que es la diferencia entre el rendimiento medio de los hombres y las mujeres. El rendimiento en habilidad verbal base es de 52.11, si el estudiante es hombre se le suma 2.89 puntos. También se observa que la mayor variación del rendimiento está entre los estudiantes de cada escuela, con un valor de 325.2, mientras que la varianza entre las escuelas es de 51.27 puntos.

Después se añadió la variable años de estudio de la madre. Ejecutando el modelo se observó que el parámetro de la covarianza de esta variable y el intercepto no fue significativa, por lo que se fija en cero y se ejecuta nuevamente el modelo. Después, se observó que todos los parámetros son significativos y el valor de la verosimilitud disminuyó. También se observó que el valor del intercepto disminuyó a 46.7 puntos. Este valor ahora representa el rendimiento promedio de los estudiantes mujeres cuya madre no tiene ningún año de estudio.

Posteriormente se añade la variable “estudi” que representa las horas que el estudiante estudia a la semana. La varianza y la covarianza resultaron no significativas, por lo que se fijaron a cero. Posteriormente, se añadieron las variables apvaer (habilidad verbal del IDANIS) y “moda” modalidad de la secundaria, con los siguientes resultados.



```

Equations
hV_{estud, escuela} ~ N(\lambda B, \Omega)
hV_{estud, escuela} = \beta_{0estud, escuela} \text{const} + 3.324(0.129)\text{sexo}_{estud, escuela} + 0.362(0.018)\text{madre}_{estud, escuela} +
0.525(0.020)\text{estudi}_{estud, escuela} + \beta_{4escuela}\text{apvaer}_{estud, escuela} +
-1.180(0.288)\text{moda}_{escuela}
\beta_{0estud, escuela} = 13.789(0.405) + u_{0escuela} + e_{0estud, escuela}
\beta_{4escuela} = 2.561(0.022) + u_{4escuela}

\begin{bmatrix} u_{0escuela} \\ u_{4escuela} \end{bmatrix} ~ N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 14.664(3.002) & \\ -0.664(0.197) & 0.050(0.014) \end{bmatrix}

\begin{bmatrix} e_{0estud, escuela} \end{bmatrix} ~ N(0, \Omega_e) : \Omega_e = [246.820(1.418)]

-2*loglikelihood(IGLS) = 514051.100(61495 of 61495 cases in use)

```

## 4.2. Modelo de dos niveles final de HV

Se trató de añadir más variables al modelo, resultando algunas no significativas. Por otro lado, en el caso de algunas variables resultó que el nuevo modelo no era mejor que el anterior, por lo que el modelo final es el que se presenta en la figura anterior. Se observa que el valor del intercepto es de 13.8 puntos que representa el rendimiento promedio de los estudiantes mujeres cuyas madres tienen cero años de estudio, que no estudian ninguna hora a la semana, que tienen una calificación de 0 puntos en habilidad verbal cuando ingresaron a la secundaria y que provienen de escuela secundaria técnica. A esta calificación se le suman puntos de acuerdo a lo siguiente:

- Si el estudiante es hombre se le suman 3.32 puntos
- Se suman 0.36 puntos por cada año de estudio de la madre
- 0.525 puntos por cada hora de estudio a la semana
- 2.6 puntos por cada punto en la calificación de habilidad verbal al ingreso de la secundaria y
- Se le resta -1.18 puntos si el estudiante proviene de secundaria general.

## 4.3. MODELO MULTINIVEL PARA HABILIDAD MATEMÁTICA

Por otra parte, se analizó el rendimiento en habilidad matemática. Se siguió el mismo proceso que para habilidad verbal. Partiendo del modelo nulo y agregando diferentes variables, llegando al siguiente resultado:

El modelo representa el rendimiento en habilidad matemática, el intercepto ( $\beta_0$ ) representa la media de las estudiantes: mujeres, con madres que no tienen ningún año de escolaridad, que no estudian ninguna hora a la semana, que no tienen ningún servicios de apoyo al estudio, que obtuvieron una calificación de cero en el habilidad matemáticas del examen de ingreso a la secundaria (IDANIS) y que provienen de escuelas técnicas

MODELO DE DOS NIVELES FINAL DE HABILIDAD MATEMÁTICA

Equations

$$hm_{estud, escuela} \sim N(\beta, \Omega)$$

$$hm_{estud, escuela} = \beta_{0escuela}const + \beta_{1escuela}sexo_{estud, escuela} + 0.321(0.020)madre_{estud, escuela} + \beta_{3escuela}estudi_{estud, escuela} + 0.707(0.053)ser_{estud, escuela} + \beta_{5escuela}apmat_{estud, escuela} - 1.141(0.423)moda_{escuela}$$

$$\beta_{0escuela} = 19.437(0.475) + u_{0escuela} + e_{0estud, escuela}$$

$$\beta_{1escuela} = 6.392(0.156) + u_{1escuela}$$

$$\beta_{3escuela} = 0.687(0.024) + u_{3escuela}$$

$$\beta_{5escuela} = 2.381(0.032) + u_{5escuela}$$

$$\begin{bmatrix} u_{0escuela} \\ u_{1escuela} \\ u_{3escuela} \\ u_{5escuela} \end{bmatrix} \sim N(0, \Omega_u) : \Omega_u = \begin{bmatrix} 18.233(3.028) & & & \\ 2.605(1.042) & 1.648(0.707) & & \\ 0 & 0 & 0.028(0.013) & \\ -1.015(0.269) & -0.239(0.104) & 0 & 0.165(0.029) \end{bmatrix}$$

$$[e_{0estud, escuela}] \sim N(0, \Omega_e) : \Omega_e = [300.571(1.738)]$$

-2\*loglikelihood(TGLS) = 526665.800(61495 of 61495 cases in use)

Al puntaje del intercepto 19.43 se le suman puntos de acuerdo a la característica del estudiante.

- Si es hombre se le suman 6.4 puntos
- Por cada año de estudios de la madre se le suman 0.32 puntos
- Por cada hora de estudio a la semana se le suman 0.69
- Por cada servicio de apoyo al estudio que se tenga se sumaran 0.71 puntos
- Por cada punto en la calificación de matemáticas en el IDANIS se le suman 2.38 puntos
- Si proviene de secundaria general se le restan 1.14 puntos.

## 5. CONCLUSIONES

En este estudio se ha aportado una fuerte evidencia empírica de que existe una importante influencia de las variables género del sustentante, escolaridad de la madre, horas de estudio y nivel de rendimiento previo del estudiante en el rendimiento académico de los estudiantes en habilidad verbal y habilidad matemática.

Las hipótesis planteadas en este estudio fueron:

- El entorno socioeconómico de los estudiantes afecta de forma significativa el desempeño académico de los estudiantes de secundaria.
- El nivel de habilidades y conocimientos de inicio a la secundaria es un factor que se relaciona con el rendimiento al salir de la escuela.
- La ubicación de la escuela es un factor que interviene en el rendimiento escolar.

En esta investigación se observaron suficientes evidencias empíricas para confirmar la primera y la segunda hipótesis, ya que se observó algunas que variables socioeconómicas están relacionadas con el rendimiento escolar, como se pudo demostrar en el modelo multinivel resultante. Sin embargo, la tercera hipótesis no se pudo confirmar.

Para continuar con la investigación, se agregará información a nivel de aula, escuela y delegación que se añada al modelo. Así mismo, se realizará estos análisis para varios años y de esta forma verificar que las escuelas eficaces conserven su nivel a través del tiempo.

## LA MEJORA ESCOLAR Y EL DESAFÍO DE LA ESCALA. APORTES AL DISEÑO DE LA POLÍTICA PÚBLICA

*Silvina Gvirtz, Angela Oría,  
María Eugenia de Podestá y Amelia Figueira de Canavese*

### 1. INTRODUCCIÓN

Hay cuarenta y cuatro mil escuelas estatales en la Argentina. Veintidos mil se ven en la necesidad apremiante de mejorar su servicio y resultados. Al ser una proporción tan significativa, algunos especialistas hablan del sistema educativo argentino 'en crisis'. La evolución de la matrícula escolar durante la segunda mitad del siglo veinte colabora con este diagnóstico. El crecimiento del sector privado primario ha sido del 4.6% anual contra el 1.6% del sector público. Significa que la matrícula privada triplica el crecimiento del sector estatal (Narodowski y Andrada 2001: 593) y la 'salida' en lugar de la 'voz' (ver Hirschman 1970) se perfila como respuesta general ante el decaimiento de la escuela pública. Mientras los sectores medios y altos migran hacia la educación privada en busca de estabilidad institucional y aprendizajes significativos, la escuela pública recibe a la población que vive en mayores condiciones de pobreza. Algunos estudios verifican la relación positiva entre matrícula pública y porcentaje de la población con Necesidades Básicas Insatisfechas (Nores y Narodowski 2000).

La mejora escolar, por lo tanto, trasciende el desafío particular de algunas escuelas. El problema es de amplia escala y concierne a la política pública. Se trata nada menos que de garantizar los derechos de la infancia a una buena educación y la justicia educacional para todos.

Desde distintos ámbitos se intenta responder a estos imperativos. Programas compensatorios del Ministerio de Educación de la Nación se abocan a números siempre crecientes de escuelas que atienden a población en situación de 'vulnerabilidad social' (ej. el Programa Integral para la Igualdad Educativa, PIIIE). Por su lado, organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas despliegan redes de apoyo escolar, programas de becas y proyectos de intervención técnico pedagógica. Varias propuestas consiguen impactos marcadamente favorables sobre escuelas particulares, pero no alcanzan a reproducir calidad educativa en un mayor número de escuelas. El problema de los Programas Compensatorios de Nación es más complejo: las políticas compensatorias 'top-down' se apoyan en una concepción de justicia educativa 'tradicional'. Actúan sobre la 'reparación del daño' y realizan un esfuerzo paralelo que no consigue (ni mide) resultados eficaces y mantiene la inequidad estructural.

El desafío es lograr excelencia educativa en amplia escala. La experiencia en el campo y los antecedentes estudiados indican que para ello se requieren estrategias que tomen al distrito como unidad de intervención ('district-wide strategies'). Es preciso generar cambios en las escuelas y en la organización que la gobierna y debe procurar su mejora (Childress, Elmore *et al* 2006: 55). Sólo el distrito puede sostener un programa sustentable, identificar y multiplicar buenas prácticas, promover liderazgos, construir sistemas de información, monitorear las mejoras y hacer a los actores

responsables de este proceso. Obtener mejoras en el nivel de la escuela es clave, pero insuficiente si se espera que dichas mejoras perduren en el tiempo y se expandan sobre más escuelas.

Se necesita involucrar a todos los niveles del sistema educativo en la construcción de justicia educacional: aquellos que diseñan las políticas educativas, supervisores del nivel intermedio y miembros de la comunidad educativa (Joyce, Calhoun et al 1999). Para eso, primero es preciso entender qué condiciones se requieren para que la mejora educativa ocurra en el nivel micro (escuelas), meso (supervisión) y macro (distrital) (Mortimore 1999).

Con estos propósitos se crearon los Proyectos ‘Escuelas del Futuro’ (Universidad de San Andrés, Buenos Aires) y ‘Escuelas del Bicentenario’ (IIPE/UNESCO Buenos Aires y Universidad de San Andrés). En este trabajo se describen sus diseños, logros y principales desafíos.

## 2. ESCUELAS DEL FUTURO: UN LABORATORIO PEDAGÓGICO

Inspirada en antecedentes de mejora escolar (Comer 1998; Slavin 1996; Hopkins 1996; Kovacs 1998) a fines de la década del ‘90 la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés creó el Proyecto ‘Escuelas del Futuro’ (PEF). El objetivo de este proyecto es contribuir con la mejora de la calidad educativa en escuelas que atienden sectores desfavorecidos.

El modelo de intervención de PEF se apoya en el movimiento de mejora escolar que tiene como autores relevantes a Peter Mortimore, Louise Stoll, David Hopkins, Michael Fullan, Andy Hargreaves, Javier Murillo y Antonio Bolívar, entre otros.

A modo de síntesis conceptual, destacamos la perspectiva de Stoll y Fink (1996), que definen la mejora escolar a través de una serie de procesos concurrentes y recurrentes dentro de la escuela, esencialmente dirigidos a promover mejores resultados en los alumnos. Javier Murillo (2003) agrega que ‘buenas escuelas’ son aquellas que estimulan el trabajo cooperativo entre sus docentes, valoran el progreso de los alumnos a través de datos cualitativos y cuantitativos, desarrollan una visión clara y compartida sobre el proyecto de mejora escolar y coordinan y comunican esas acciones entre sus equipos. Por último, los **fundamentos de la Investigación Iberoamericana de Eficacia Escolar (2001-2004)** definen una escuela eficaz como aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos sus alumnos, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica.<sup>1</sup> ‘Equidad’ y ‘eficacia’ son dos componentes claves del complejo concepto de calidad educativa. Una escuela eficaz persigue la mejora de la totalidad de los alumnos en un tiempo previsto. Una escuela eficaz construye ‘justicia educacional’ de primer orden.

## 3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DISEÑO PEF

El Proyecto Escuelas del Futuro (PEF) incorpora el marco conceptual citado, adecuando algunos elementos a la realidad específica de cada escuela que aborda. La perspectiva es individual sobre cada institución escolar, pero el proyecto busca generar a través de sus experiencias, dispositivos pedagógicos replicables.

---

<sup>1</sup> <http://aplicaciones.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv02b&contenido=/espanol/investigacion/calidad/iee/inv02b2.html>

PEF interviene en siete escuelas del conurbano bonaerense. Trabaja intensivamente durante cuatro años en cada una, realizando intervenciones en las áreas de gestión, desarrollo académico e inclusión de la familia y la comunidad escolar. Cuando se evalúa que la institución puede continuar autónomamente su proyecto de mejora permanente, el equipo se retira gradualmente dejando a las escuelas integradas en una Red de trabajo y aprendizaje.

A cada escuela asiste un equipo compuesto por una coordinadora y especialistas en las distintas áreas técnicas: matemática, lengua, ciencias naturales, aprendizaje cooperativo, psicología educacional, gestión institucional, TICs.

Las capacitaciones se realizan en servicio con todo el equipo escolar y los especialistas varían sus metodologías de intervención de acuerdo a la disponibilidad de recursos humanos y materiales de cada institución. Paralelamente, PEF desarrolla conferencias y cursos tanto para docentes y directivos como para Supervisores.

PEF asume el desafío de generar procesos de mejora en la institución escolar, que se integren e instalen como elementos de su identidad y su estructura organizacional. Acompaña estos procesos y apunta a dejar capacidad en las instituciones para continuar esos procesos autónomamente.

La riqueza central de PEF es el conjunto de insumos pedagógicos y ‘lecciones aprendidas’ que surgen de su trayectoria de ocho años de funcionamiento. Mencionamos sólo algunas:

1. La Gestión Escolar como punto de partida del proceso de mejora permanente. Gestión contribuye a que todos los actores institucionales asuman su compromiso con la mejora. Se desarrollan estrategias de trabajo cooperativo, se monitorean y evalúan constantemente las acciones y se construye así la necesidad de mejora de otras áreas, permitiendo a los docentes apropiarse del proceso de mejora.
2. La articulación con la línea de supervisión, con el doble objetivo de obtener el aval oficial y fortalecer el rol técnico pedagógico de esas figuras. Implica el desarrollo de capacitaciones específicas y la realización de acciones conjuntas en favor de otras instituciones del distrito. La colaboración de la Supervisión con la gestión de propuestas específicas otorga solidez y continuidad a las acciones de mejora del centro escolar.
3. El enfoque constructivista para la mejora de la enseñanza. Este enfoque concibe al alumno como protagonista en la construcción del conocimiento. Considera el lugar del error sistemático, de conflicto cognitivo y de la interacción con los objetos y los pares en el proceso de construcción del conocimiento. Se basa en los aportes de la psicología cognitiva, y entiende a la enseñanza como un fenómeno social complejo. Genera las condiciones para el despliegue de un proceso paulatino pero progresivo de adquisición de competencias en la transformación del conocimiento.
4. Fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad. La reflexión y el trabajo sobre las responsabilidades de la escuela, la familia y la comunidad tienen como finalidad abarcar otras dimensiones del bienestar y la salud del alumno. Se intenta desarrollar redes en las que familia, escuela y organizaciones comunitarias asuman sus responsabilidades específicas y estimulen el desarrollo de actitudes resilientes frente a las situaciones de adversidad en que se encuentran.

PEF deja como producto una suerte de ‘caja de herramientas’ (Gvirtz y Podestá 2007) para la mejora escolar: instrumentos de medición de avances, organigramas de trabajo, selección de materiales y recursos didácticos, modelos de planificación y recomendaciones prácticas.

Con el propósito de reforzar el desarrollo de estas líneas de acción y generar procesos adecuados a los distintos niveles de enseñanza, PEF ha iniciado su intervención en instituciones de Nivel Inicial (PEF INICIAL) y está desarrollando propuestas para Institutos de Formación Docente (Docentes Por Venir)

#### 4. ESCUELAS DEL BICENTENARIO: UN LABORATORIO DE POLÍTICA PÚBLICA

‘Escuelas del Bicentenario’ es un proyecto del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE/UNESCO) y la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Comparte la misión principal de PEF, pero añade el objetivo de realizar aportes para el diseño de políticas públicas en educación.

Actualmente se desarrolla en cinco provincias (Buenos Aires, Chaco, Corrientes, Tucumán y Santa Cruz), atendiendo a cuarenta escuelas públicas y abarcando a una población de alrededor de 20.000 niños. Aspira a trabajar con 100 escuelas, a fin de multiplicar el alcance del proyecto y, fundamentalmente, generar dispositivos y estrategias de mejora escolar para el sistema educativo en su conjunto. Por ello, su diseño contempla variables de escalabilidad<sup>2</sup>, replicabilidad<sup>3</sup> y sustentabilidad<sup>4</sup>.

El proyecto organiza su intervención en cuatro Áreas de Mejora:

- **Condiciones de salud básicas para el aprendizaje de los alumnos**, orientada a contribuir con el desarrollo pleno de sus potencialidades y promover el aprendizaje de los niños y de sus familias sobre el cuidado de la salud.
- **Gestión institucional**, orientada a instalar prácticas que hagan efectivos los objetivos propuestos por la escuela, buscando alcanzar mejoras profundas y perdurables en el tiempo.
- **Desarrollo de las principales áreas académicas**, dirigida a acompañar a los docentes en la planificación, práctica y evaluación de propuestas pedagógicas variadas que hagan posible la construcción de aprendizajes de todos los alumnos.
- **Institutos de Formación Docente locales**, dirigida a brindar apoyo para la implementación de experiencias de mejora institucional y favoreciendo el desarrollo profesional de sus profesores y docentes egresados.

Las Áreas de trabajo convergen en un objetivo estratégico: fortalecer la línea de gestión y gobierno intermedia. Mediadora entre lo macro y lo micro, es una instancia privilegiada para garantizar que todas las escuelas de una comunidad alcancen los niveles necesarios de justicia educacional (Ver Proyecto Ford 2004). El desafío es potenciar el liderazgo y guía técnico-pedagógica de la Inspección. Se trata de elaborar junto a la Inspección y autoridades del distrito una verdadera *estrategia* orientada a obtener mejoras en los aprendizajes de los alumnos. Dicha estrategia se compone de acciones como la capacitación de maestros y directivos, la distribución de recursos, la producción de información, monitoreo de resultados y la articulación con distintos actores sociales del distrito.

---

<sup>2</sup> Refiere a la factibilidad de que esta estrategia pueda extenderse a un mayor número escuelas (10, 100, 1000 escuelas).

<sup>3</sup> Refiere a la factibilidad de que otros actores (i.e. los Estados provinciales, el Estado nacional, otros grupos de empresas, fundaciones, etc.) tomen y lleven adelante este mismo modelo de trabajo en diferentes escuelas y regiones del país.

<sup>4</sup> Refiere a la factibilidad de que las mejoras logradas a través de este proyecto perduren, se sostengan y, en la medida de lo posible, se acrecienten una vez terminada la intervención activa.

## 5. VIABILIDAD Y ETAPAS

La implementación del Proyecto de mejora en el distrito exige condiciones de viabilidad que deben presentarse o requieren construirse antes del inicio:

a) Viabilidad política: el modelo sólo puede funcionar con apoyo y compromiso político de la jurisdicción; esto es, el acompañamiento del Intendente y del Consejo Escolar, la adhesión de buena parte de las direcciones de escuelas y, fundamentalmente, el apoyo de supervisoras competentes y comprometidas con el Proyecto.

b) Viabilidad técnica: es necesario reunir recursos humanos locales para replicar la estructura central del Proyecto en el distrito. Esto es, una potencial dirección general/ejecutiva, responsable de la guía y gestión general del proyecto; encargados de las distintas áreas técnicas del proyecto (Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Gestión, Evaluación, Institutos de Formación Docente y Salud Escolar), todos responsables de las instancias de formación fuera de servicio y la formación permanente de los técnicos de campo y, finalmente, técnicos de campo en dos áreas: Coordinadores de escuelas formados en Gestión y Capacitadores a cargo de la capacitación en servicio a los maestros.

### 5.1. Etapa 1: Transferencia tecnológica o Formación

Ante todo, la Dirección y Supervisión distrital deben formarse y/o fortalecerse en competencias críticas para el liderazgo de un Proyecto de mejora, que es complejo, integral y de ‘largo aliento’. Adhiriendo a las conclusiones de Childress, Elmore *et al* (2006), el distrito debe llevar adelante una *función estratégica*, es decir, desarrollar una acción a amplia escala cuyo objeto es la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje en las escuelas y la construcción de una organización coherente con dicho objetivo.

El concepto de ‘estrategia’ se encuentra muy difundido, a veces en detrimento de su significado esencial (Childress, Elmore *et al* 2006: 59). En efecto, la experiencia sugiere que los líderes locales suelen encontrar dificultades para vincular la ‘estrategia’ con variables organizacionales claves a su despliegue. Por ello, parte de la formación inicial consiste en preparar a la Dirección y Supervisión local para llevar adelante una estrategia coherente en las diversas escuelas del distrito y crear una organización que facilite su desarrollo. La Dirección y Supervisión asimismo precisan formarse en criterios de distribución de recursos, uso de la información para la toma de decisiones, formas de ‘accountability’, etc.

Por otra parte, los Encargados de Áreas académicas y técnicas, Coordinadores de Escuelas y Capacitadores recorren un Plan de Formación Sistemático y Formalizado/‘Titulado’, una suerte de especialización o postítulo dirigido a ‘cohortes cerradas’ y con contenido centrado en las especificidades y demandas técnicas del proyecto.

### 5.2. Etapa 2. Implementación / Monitoreo

Implementa el proyecto el personal formado del distrito. El equipo central (de IPE/UNESCO y la Universidad de San Andrés) visita el distrito periódicamente, acompañando y asesorando en la ejecución.

### 5.3. Etapa 3: Evaluación de resultados

Siguiendo la categorización de una auditoria al ‘Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas de sectores pobres - P 900’ de Chile (Santiago Consultores y Auditoría para el Desarrollo 2000), el Proyecto Escuelas del Bicentenario distingue ‘productos’ e ‘impacto’ como resultados de su



intervención. Los primeros refieren a cambios que ocurren en las prácticas pedagógicas en el aula, en el desarrollo personal de alumnos y maestros, en los planes de estudio, las relaciones humanas entre docentes y con la dirección, el liderazgo directivo, los espacios de participación y la autonomía e iniciativa con que la comunidad escolar asume su misión.

Los resultados de ‘impacto’ refieren a los objetivos últimos del Proyecto. Escuelas del Bicentenario los organiza en tres grandes dimensiones: rendimiento interno de las escuelas (disminución de la tasa de repitencia, abandono, sobre-edad y mejora en la tasa de graduación), rendimiento académico de los alumnos (en Matemática, Lengua y Ciencias Naturales) y valoración de la escuela por parte de la comunidad educativa. Para ello construye líneas de base (diagnósticos iniciales) y evalúa los efectos del esfuerzo después de cuatro años.

A modo de cierre de este breve apartado, señalamos algunos elementos del Proyecto que distinguen este diseño de la intervención particular en escuelas. El objetivo de expandir calidad educativa en amplia escala:

- exige mayor articulación y cooperación entre el estado provincial, distrital, stakeholders locales (empresas locales, organizaciones de la sociedad civil, autoridades electas, padres, etc.) y el Proyecto;
- requiere la constitución de una estructura o marco integrado en el que las escuelas desarrollan procesos de mejora ‘en simultáneo’; contribuyendo a paliar desafíos críticos como la rotación docente y los cambios en la gestión directiva;
- la formación de cuadros técnicos en el distrito otorga mayor sustentabilidad al modelo y a las mejoras obtenidas;
- la auto-implementación del proyecto a través de cuadros formados en un período acotado de tiempo genera mayor impacto a menor costo.

## 6. CONCLUSIÓN

El fin de los proyectos de mejora escolar es generar mejoras significativas en el aprendizaje de los alumnos. La organización y la inspección distrital deben entenderse como instancias cruciales en la consecución de este fin. Son los niveles medio y macro del sistema educativo los encargados de velar por las condiciones necesarias para la mejora escolar sustentable. Allí se dirime la calidad del sistema educativo.

Proyectos como los que hemos analizado asumen el desafío de fortalecer la acción de estos niveles y concentran esfuerzos en el diseño de mecanismos de trabajo articulados y consensuados con el distrito. Se ofrecen como un laboratorio de experiencias que pueden resultar útiles al sistema educativo en su conjunto y aspiran a ofrecer respuestas viables a la proclama de justicia educacional.

## VARIABLES DE EFICACIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA. EL CASO DEL P900 EN CHILE

*Janet Cadiz y Sergio Martinic*

### 1. INTRODUCCIÓN

El programa P-900 nace en 1990 con el objetivo de enfrentar la crítica situación que afectaba a las escuelas que atienden a los niños de los sectores más pobres del país. Para lograr un mayor impacto el programa focalizó su acción en el 10% de escuelas con mayores índices de vulnerabilidad social y educativa otorgando una educación diferenciada para que sus alumnos fortalezcan las destrezas culturales de base y mejoren sustantivamente los aprendizajes en lenguaje y matemáticas. En la medida que los establecimientos superan los promedios regionales del SIMCE, pueden egresar del Programa y seguir trabajando en forma.

El programa propone una estrategia innovadora de acción educativa actuando de un modo integral sobre las prácticas pedagógicas y la cultura de la organización escolar. Define como unidad de cambio la escuela en su totalidad; flexibiliza y promueve nuevas relaciones tanto al interior de los establecimientos como con el sistema educativo, la comunidad y la familia. Desde el sistema la función del supervisor adquiere un nuevo sentido y las escuelas reciben diferentes tipos de apoyo que promueven, a su vez, su autonomía y capacidad de gestión. En cuanto a las relaciones con la comunidad se integran como colaboradores en la tarea educativa jóvenes monitores especialmente entrenados; jóvenes y apoderados que trabajan como ayudantes de profesores de primero básico y se abren nuevos espacios e iniciativas para la participación de los padres.

La estrategia se implementa a través de cinco componentes. Estos son: Desarrollo profesional docente; Talleres de Aprendizaje (TAP), conducidos por dos jóvenes monitores de la comunidad, para niños de 3er y 4to grado que presentan retraso pedagógico; Gestión Educativa que se traduce en acciones de apoyo al mejoramiento de los procesos de conducción escolar y constitución de equipos de gestión; relación Familia-escuela desarrollando acciones que fortalecen espacios de cooperación entre estos actores y, por último, dotación de textos y material educativo de apoyo.

En el año 2004 realizamos un estudio sobre la efectividad del Programa en el trienio 2000-2003 y el impacto que tienen en el mejoramiento de los aprendizajes<sup>1</sup>. Para ello, se priorizó el análisis de la efectividad de los componentes Taller de Profesores y de los Ayudantes de Primero Básico, en el desarrollo profesional de los docentes y en los cambios esperados en las prácticas pedagógicas en el aula. Por otra parte, se estudió el trabajo de apoyo de los supervisores del sistema poniendo

---

<sup>1</sup> Evaluación del programa de las 900 escuelas trienio 2001 – 2003. Santiago, MINEDUC-Pontificia Universidad Católica de Chile. Mayo 2005 (m.s.)

atención en las modalidades de comunicación y frecuencias de visitas tanto con directivos como con docentes y el efecto de su apoyo en el desarrollo del programa.

En síntesis, el propósito de la evaluación fue verificar dos de las grandes hipótesis del programa. En primer lugar si las líneas de acción analizadas inciden en cambios en la organización institucional y en las prácticas pedagógicas y, en segundo lugar, si estos cambios inciden en variaciones los aprendizajes disminuyendo la brecha existente con los establecimientos particular subvencionados.

## 2. MARCO DE REFERENCIA

Desde el punto de vista teórico el programa P-900 se inscribe en la tradición que afirma que la escuela hace la gran diferencia en la realidad de los sectores populares. La concepción de política que subyace en el programa y la teoría de enseñanza y aprendizaje de su propuesta sitúan al sujeto como un actor capaz de transformar las condiciones que le afectan y adquirir los códigos y saberes que le permiten una mejor integración y movilidad social.

Esta perspectiva se identifica con la tradición de “escuelas eficaces”. Esta perspectiva teórica orientará el diseño metodológico del estudio y la interpretación de los sus resultados. Nos ayudara a responder tres preguntas fundamentales. En primer lugar, es posible que una escuela suspenda o relativice el efecto del medio ambiente sobre los aprendizajes?. Si ello es posible cuáles son los factores asociados que tienen mayor incidencia en tales resultados? y, por último, estos factores asociados tienen un carácter universal o existen algunos que adquieren especial particularidad en las escuelas insertas en contextos de pobreza o de vulnerabilidad social?.

Las investigaciones de escuelas “eficaces” discuten la afirmación de que el rendimiento de los niños depende exclusivamente de su origen social. Sin desconocer la importancia de estas relaciones los estudios centrados en la “eficacia escolar” ponen el acento en una dimensión distinta: los procesos y factores asociados al aprendizaje y que están vinculados a la cultura escolar y a las prácticas pedagógicas. Dese esta perspectiva se pone el acento en los procesos internos o “efecto de la escuela” (Arancibia, V., 1992; Raczynski D., G.Muñoz, 2005).

Entenderemos por *eficacia* la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Las metas educativas se asumen en esta tradición como resultados académicos y directamente relacionados con el aprendizaje. Al respecto Murillo (2003), señala: 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” (p. 54).

En América Latina existen numerosos estudios que demuestran que en nuestros países la escuela *hace la diferencia* y tiene un mayor impacto que en las sociedades desarrolladas. Al respecto, estudios comparativos entre países pobres y ricos (Hayneman y Loxley, 1982) y entre escuelas al interior de países (Himmel, E., 1982; Schieffelbein, E y J. Farrel 1982) demuestran que una vez controlados los factores sociales asociados, el resultado académico de los sectores pobres depende centralmente de la calidad de la educación recibida en las escuelas. En contextos de pobreza éstas son más efectivas porque la situación de aprendizaje y las posibilidades de adquisición de saberes y competencias depende más de la escuela que de la socialización y cultura familiar (UNICEF, 2004).

Si se controlan los factores sociales de entrada se demuestra que para el 60% de la población de ingresos medios y bajos, son las escuelas municipales las que logran más altos resultados (Mizala, A. y P. Romaguera, 1998). De este modo la escuela, pese a las condiciones sociales difíciles en las que debe trabajar, puede ser eficaz y lograr buenos rendimientos y logros educativos en sus estudiantes.

Una vez establecida por la investigación la posibilidad de neutralizar los efectos de la realidad social de los estudiantes el esfuerzo se ha dirigido a estudiar las variables de la “caja negra” que están relacionadas con mejores resultados de aprendizaje.

En un primer momento las investigaciones definieron cinco factores asociados: un liderazgo educativo fuerte, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno (Edmonds, 1979; Mortimore, 1991).

Posteriormente, y gracias al desarrollo de métodos más complejos como el análisis de modelos jerárquicos lineales, se lograron definir otras variables y el peso que tienen considerando distintos niveles de observación. Es importante señalar que estos modelos realizan un importante aporte pero ninguno de ellos tiene la verdad teórica final. Se ha demostrado que las variables no actúan de un modo lineal una sobre la otra sino que interactúan en forma sinérgica; como una red de interrelaciones entre factores en un contexto determinado. Pero, como señala Stoll y Fink (1999), varios modelos han aportado al rompecabezas teórico, pero ninguna teoría es bastante completa para incorporar todas las variables que inciden en la efectividad de las escuelas (citado por Arancibia, V. 2000: 158).

Por otra parte, no todos los factores asociados tienen igual importancia en los diferentes contextos sociales en los cuales se inserta la escuela. En efecto, en contextos de pobreza la importancia de los factores y la fuerza de las relaciones asociadas serán diferentes a la que se observa en escuelas cuyos alumnos tienen un mejor nivel socio económico. D. Muijs, D (2003) revisó numerosas investigaciones sobre eficacia escolar en contextos de pobreza y concluye que los principales factores asociados a la calidad de los aprendizajes son: objetivos centrados en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos; participación de los padres y una relación positiva con la comunidad local; apoyo al desarrollo profesional docente; trabajo directivo en equipo y la creación de una comunidad de aprendizaje basada en el trabajo cooperativo.

Estudios realizados en el país demuestran la importancia de factores similares para el logro de una escuela eficaz en los sectores más pobres (Martinic, S y M. Pardo, 2003). En estas existe un sentido de misión compartido entre directivos, docentes y alumnos (Concha, 2000), la cual está expresamente orientada al aprendizaje de los alumnos (Zárate, 1992) y a la adquisición de conocimientos básicos (Espínola et al., 1994; Vaccaro y Fabiane, 1994). Los directores de las escuelas eficaces se caracterizan por su capacidad de iniciar y mantener iniciativas de mejoramiento del servicio educativo (Concha, 1996); valoran las innovaciones y el cambio (Espínola et al., 1994); ejercen un liderazgo flexible (Filp, 1994; Espínola, V., 1994), concertando metas con profesores, alumnos y comunidad (Vaccaro y Fabiane, 1994). Estos estudios coinciden en que el factor que mejor explica la eficacia de la escuela es el clima generado por las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y la valoración por el trabajo en equipo.

Existe un amplio consenso en la investigación que existen dos grandes problemas que afectan el logro de una escuela eficaz en los sectores populares. Por un lado, las bajas expectativas que tienen los profesores en el logro académicos de sus estudiantes y, por otro, las dificultades para innovar en las prácticas pedagógicas en el aula. Ambas dimensiones aluden a representaciones y prácticas internalizadas en la propia cultura de la escuela y que son difíciles de transformar (Martinic, S. 2003).

Por lo general, la mayor parte de los profesores que trabajan en las escuelas pobres tienen expectativas bajas en cuanto a los logros y futuro educativo de sus estudiantes (Martinic, S, 2003). La investigación de Arancibia (1992) muestra que las expectativas del profesor se reflejan en forma directa en el autoconcepto académico de los alumnos y, de este modo, ejercen impacto sobre el rendimiento de éstos. Cuando los profesores, y también los padres, tienen expectativas altas ello se traduce en una orientación positiva hacia los estudiantes que se expresa en mejores logros estudiantiles.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, diversas investigaciones constatan la dificultad de lograr cambios en el aula pese a la capacitación recibida y al contexto de innovación en el cual se desenvuelven los profesores. Se ha demostrado, por ejemplo, la mantención de una pedagogía frontal; dificultades para el uso de nuevos textos; problemas en la organización del trabajo grupal (Nogueiras, 1993); dificultad para relacionar de un modo más flexible la escuela con la comunidad (Herrera, et al 1992), entre otras. Los mismos estudios evaluativos realizados sobre el P900 señalan que, pese a la valorización que existe de los talleres de Desarrollo profesional, las nuevas ideas pedagógicas no se traducen en grandes cambios de prácticas en el aula (Asesorías para el desarrollo et al, 2001).

### 3. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

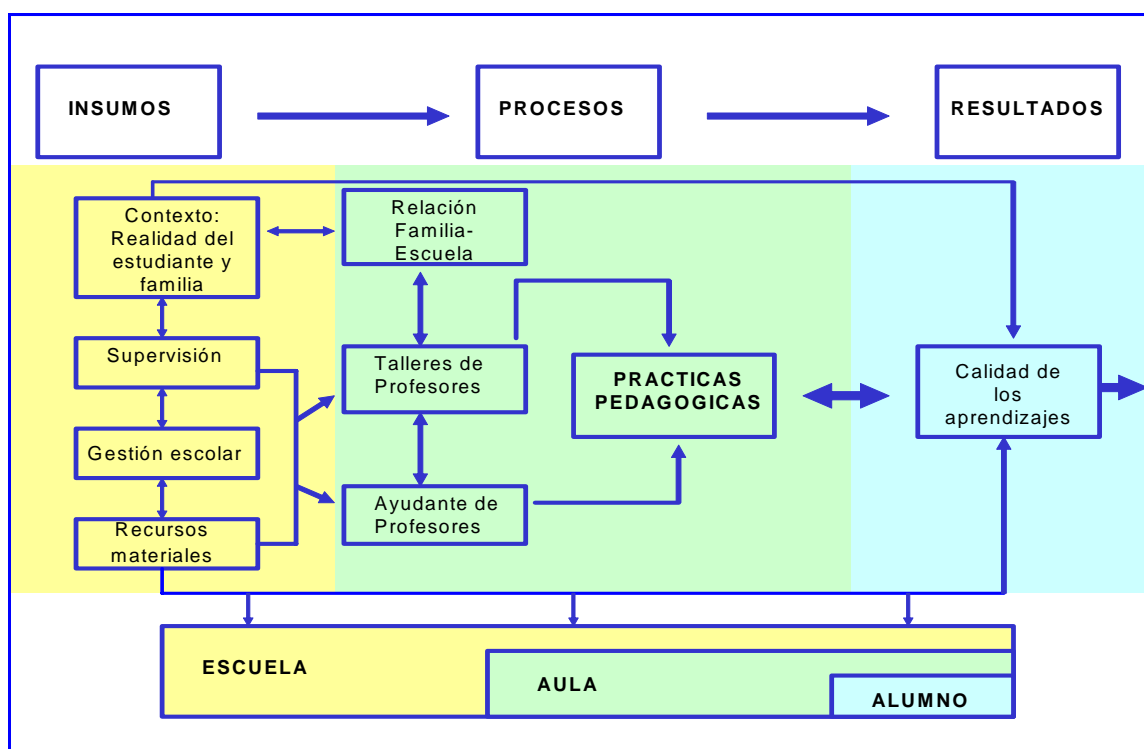
El estudio se basó en un enfoque sistémico de evaluación (Stufflebeam, 2001). Desde esta perspectiva el Programa se entiende como un sistema de acción cuyos componentes interactúan entre sí y con el contexto para producir cambios en los problemas que afectan a las escuelas seleccionadas.

Para visualizar la interacción de los distintos elementos o componentes de la estrategia de intervención del Programa se diseñó un modelo analítico centrado en los procesos y resultados y un conjunto de variables que intervienen en el logro de tales objetivos ya sea como insumos o factores de contexto.

El objeto que el modelo representa son las distintas relaciones e hipótesis planteadas por la teoría de las líneas de acción del programa y las dimensiones o factores externos que inciden en la ejecución y resultados de los mismos. En otras palabras, el modelo define la clase de efectos y de impactos que son objeto de la evaluación, tal como se puede observar en el cuadro 1.

Este modelo identifica, por un lado, los insumos y productos que aportan los programas (procesos); los efectos o puesta en práctica que tienen los resultados que se espera (efectividad) y los cambios esperados en los niños (impactos). Por otra parte, se considera un conjunto de variables que intervienen en el logro de tales procesos y resultados como factores contextuales y que dan cuenta de la realidad social de las familias y del perfil de los alumno y del tipo de dependencia y características institucionales de los establecimientos educativos con los cuales se trabaja.

CUADRO 1. MODELOS QUE REPRESENTAN LAS RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES DEL P900 Y ALGUNAS DE LAS HIPÓTESIS PRECEDENTES



Para abordar los objetivos del estudio se optó por un diseño metodológico de tipo mixto, longitudinal y que utiliza técnicas cuantitativas y cualitativas en la recolección de información y en las estrategias de análisis. Los instrumentos elaborados, cuestionarios, entrevistas; Grupos focal y pautas de observación de aula, se aplicaron a supervisores; directores; profesores y ayudantes de aula.

El estudio trabajó con una muestra probabilística de 400 establecimientos a lo largo de todo el país. El 81,5% de los establecimientos son Municipales y el 66,3 % se ubican en zonas urbanas. El 71,5% de las escuelas consideradas en la muestra ingresaron al P900 antes del año 2000 y tienen una participación promedio en el Programa de 6,7 años. Al interior de las escuelas se entrevistó a Directores y a una muestra de profesores. Por otra parte se seleccionaron 12 establecimientos de acuerdo criterios intencionales y de contraste para la aplicación de instrumentos cualitativos tales como entrevistas a director; Grupo Focal con profesores y padres y observación de clases en los sectores de lenguaje y matemáticas.

#### 4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los resultados del estudio se presentan en función de los cinco principales factores que se evaluaron en el P900 para el trienio 2000-2003. Estos factores son: (a) Supervisión del Programa; (b) Efectos del Programa en la Gestión de los establecimientos; (c) Talleres de Profesores; (d) Prácticas Pedagógicas; (e) Ayudantes de primero básico. Por último, se presenta el análisis efectuado a un set

de estos factores a partir de un (f) Análisis Jerárquico. A continuación se da curso a la presentación de los resultados y correspondientes análisis

#### 4.1. Supervisión y directores

El programa P900 ha sido, desde sus orígenes, un impulsor del cambio conceptual y práctico de la función de los supervisores orientando su trabajo hacia el apoyo a los procesos de cambio institucional y pedagógico.

En los primeros años del P-900, los supervisores se desempeñaban en forma exclusiva en el programa y recibían materiales y apoyos directos durante el año. Con el tiempo, esta dedicación fue cambiando y los supervisores asignados al P-900 asumieron la implementación de otras iniciativas y programas; además de participar en la ejecución del SIMCE y del SNED entre otras actividades.

Los datos reunidos confirman la importancia del cambio que ha provocado el Programa en la función de supervisión. En la actualidad, los supervisores realizan un trabajo centrado en contenidos técnicos y pedagógico; prácticamente todos los supervisores tienen un plan de asesoría y el 67,5% de ellos se encuentra satisfecho con los avances obtenidos. Los principales temas de conversación y asesoría que se tratan son: los procesos de enseñanza aprendizaje; implementación curricular; metodologías a aplicar en el aula y aspectos relacionados con la gestión de los establecimientos.

El supervisor ha jugado un rol central en la implementación del programa y su presencia promueve, a la vez, un mayor protagonismo de los liderazgos internos de la escuela como ocurre en el caso de la conducción de los Talleres. En esta nueva figura es importante revisar el modelo actual de supervisión del programa y de las escuelas focalizadas con el fin de mejorar su efectividad en el trabajo de apoyo y seguimiento.

El programa, a su vez, ha realizado un importante esfuerzo para fortalecer los equipos de gestión y el liderazgo del Director promoviendo mayor autonomía y amplitud en sus atribuciones y decisiones. La información obtenida nos muestra que hay logros importantes en esta dirección. Pero también existen tensiones y contradicciones que son fruto de problemas mayores de regulación no resueltos en el marco de las políticas educativas en curso.

Entre los logros cabe destacar: la alta valoración que existe del rol del director en la Gestión del Establecimiento; la existencia y funcionamiento de los equipos de gestión; la formulación e implementación en cerca del 70% de los casos del Proyecto Educativo institucional (PEI) y el aumento de la participación de los profesores en las decisiones al interior del establecimiento entre otros indicadores.

En cuanto a los problemas, cabe destacar que este proceso no ha transformado en lo fundamental el rol de director. En efecto, al asumir tareas principalmente asociadas a la Gestión de recursos difícilmente pueden asumir, a su vez, el liderazgo, y conducción de un cambio pedagógico tal como lo demuestran diversos estudios (Leithwood, K et al 1998; Garant, M., 1999). Los supervisores confirman este tipo de resultados al destacar que el aspecto más deficitario de los Directores es, precisamente, el liderazgo técnico-pedagógico. Sólo un 18.3% de los supervisores entrevistados considera que los directores tienen un liderazgo pedagógico efectivo. Esta apreciación se confirma, a la vez, con el hecho de que son los Jefes de UTP los que asumen principalmente dicho liderazgo y que lo ejercen, entre otros, al conducir los talleres de profesores.

En síntesis, es importante reforzar la dimensión de gestión pedagógica en el liderazgo del director y ampliar los vínculos y trabajo con la familia y la comunidad. Para reforzar la dimensión técnico pedagógica el director debe constituirse en el conductor del proyecto educativo del

establecimiento y establecer fuertes relaciones de cooperación y trabajo conjunto con liderazgos paralelos ejercidos por el jefe de UTP y otros profesores del establecimiento.

#### 4.2. Talleres de Profesores

Los Talleres de Profesores constituyen un espacio de formación y coordinación que se organiza en los establecimientos para la capacitación de los profesores y la implementación del cambio curricular y pedagógico.

El Programa ha evolucionado en cuanto a los contenidos que se trabajan en los talleres. Los talleres han vivido dos reformas curriculares; de supervisor exclusivo han pasado a un supervisor asesor; de centrarse en lenguaje y matemáticas se pasó a principios pedagógicos generales para luego volver al estudio de contenidos curriculares. De temas que vienen definidos por el programa a otros centrados en la reflexión de la práctica y contenidos propuestos por los profesores.

El estudio demuestra que los talleres como espacio de trabajo están instalados prácticamente en todas las escuelas del programa. Desde el punto de vista de las áreas de interés de trabajo se demuestra que el foco de atención está concentrado en los aspectos técnicos y pedagógicos. Así lo declaran el 54,5 % de los docentes y el 67,7 % de los directores entrevistados. Desde el punto de vista de la coordinación, se constata que en más del 70% de las escuelas esta es ejercida por el Jefe de UTP o el Director de la escuela.

Ahora bien, los datos reunidos nos permiten constatar dos tipos de saberes que son objeto de reflexión y de conversación en los talleres. Por un lado el saber teórico propuesto por el programa (por ejemplo, materiales curriculares; modelaje de prácticas) y por otro el saber práctico proveniente de la experiencia y particularidad de la acción del sujeto.

La mayor parte de los entrevistados reconocen efectos concretos en la realidad de las escuelas y que son fruto del trabajo de los talleres. Entre ellos, el cambio en el mejoramiento del clima de trabajo; en la actualización curricular y en aprendizajes de nuevos métodos de trabajo en el aula; en el intercambio de experiencias y cooperación entre profesores, en el trabajo con la familia y comunidad, entre otros. De este modo los talleres influyen en un cambio en la cultura de la escuela rompiendo, por un lado, con el trabajo individual y aislado de los profesores y favoreciendo, por otro, mayor comunicación y coordinación entre profesores y directivos. Así entonces, la importancia de los talleres no se reduce solo al conocimiento del currículo y de nuevas metodologías para el aula. Por el contrario, tanto profesores como directores destacan la importancia que tienen para generar relaciones mas positivas al interior de la escuela favoreciendo el compromiso, la comunicación y la coordinación entre los distintos actores.

Sin embargo, es más relativo el impacto que tienen los talleres en cambios concretos en la sala de clase y en los aprendizajes de los alumnos. En efecto, no todo lo que se aprende en los talleres se aplica en la sala de clases y no todo de lo que se aplica tiene un impacto directo en los aprendizajes de los niños. En otras palabras, los talleres han permitido conocer y analizar las propuestas pero ello no se traduce, necesariamente, en una aplicación práctica de todo aprendido.

Este bajo impacto en las prácticas y aprendizajes se explica por dos razones principales: una de ellas alude al concepto mismo del cambio de prácticas y la otra a la metodología de trabajo de los talleres.

Desde el punto de vista conceptual, y como lo demuestra una amplia literatura sobre el tema, los cambios de las prácticas no dependen de la entrega de información y desarrollo de una nueva



racionalidad. En otras palabras, no existe una relación causa-efecto entre formación y prácticas, ni menos aún una acción derivada exclusivamente del convencimiento racional del profesor.

El docente se desenvuelve en la sala de clases de acuerdo a una “racionalidad práctica” estrechamente relacionada con la reflexión que realiza de la situación, interacciones e intercambios que ocurren en la sala de clases (Gimeno Sacristán, 1992; Schön, D., 1992, Zeichner, 1994, Avalos, 1994). De este modo, los cambios se relacionan con el ajuste y reorganización conceptual de las ideas previas y con la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esta última, siempre tiene una contingencia particular y que impide aplicar mecánicamente lo aprendido en los talleres u otras instancias de formación (Rodrigo, M.J., 2000; P. Perreneoud, 2004; J. Beas, et al, 2004).

#### 4.4. Prácticas Pedagógicas

El estudio realizado en el año 2000 constató que sólo un tercio de los profesores tenían prácticas que se acercan a los objetivos planteados por el programa y a su propuesta de innovación en el aula y en el desempeño del profesor (Asesorías, 2001:138). En este estudio, realizado durante el 2004, se observa un cambio en cuanto a la internalización del discurso pedagógico del programa y la aplicación de sus orientaciones y recomendaciones de acción.

En el discurso de los profesores se aprecia claramente las orientaciones que han sido difundidas por el programa sobre el currículo, la pedagogía y la evaluación. Por ejemplo, más del 80% declara que *siempre* relaciona la materia (currículo) con la vida diaria de los estudiantes dando cuenta así del esfuerzo de contextualización de los contenidos para que estos sean significativos para los estudiantes. Por otra parte, y desde el punto de vista pedagógico, los profesores señalan que para verificar la comprensión de la materia realizan *siempre* dos actividades: preguntas dirigidas a los estudiantes (89.9%) y ejercicios prácticos de resolución de problemas (81.5%).

Sin embargo, y con una menor proporción, los profesores promueven el “trabajo en grupo” (57.4%) y que los alumnos “investiguen y busquen respuestas” (59.8%). Estas actividades suponen un cambio más profundo en los estilos de organización y de estructuración de la clase y por ello, probablemente, tienen una menor frecuencia relativa en los enunciados de los profesores.

Las observaciones de clases en los sectores de lenguaje y matemáticas permitieron constatar que, los profesores logran construir un ambiente favorable para el aprendizaje generando confianza en sus alumnos. Por lo general, el profesor mantiene un trato afectivo y acogedor con sus alumnos y estos se involucran con interés en las tareas propuestas. Se observó con más frecuencia en el sector de lenguaje que en matemáticas un trato afectivo por parte del profesor y una mayor confianza por parte de los alumnos al solicitar ayuda al profesor. Este mejor clima incide en que en el sector de Lenguaje se aprecia que se respetan con más frecuencia las normas establecidas por el profesor.

En las entrevistas y Grupos Focales se constató, que predomina entre los docentes una representación que afecta las posibilidades de aprendizaje de los niños de sectores de pobreza y que afectará las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. La representación es compleja. Por un lado, alude a una interpretación que da cuenta de las condiciones sociales que afectan a la realidad de los niños con los cuales se trabaja (principalmente se refiere a las condiciones económicas y materiales que afectan a las familias y al entorno de la escuela). Por otra parte, refiere a las interpretaciones o explicaciones que los profesores construyen sobre los efectos que tiene dicha realidad sobre la sociabilidad de los niños y las interacciones que tendrán estos y sus familias con la escuela y el propio desarrollo de los niños.

En definitiva, las representaciones de los profesores dan cuenta de que los contextos de alta vulnerabilidad tienen consecuencias en la sociabilidad de los niños y en las interacciones que las

familias tienen con la escuela. La sociabilidad de los niños se desarrolla en un contexto que afecta su posibilidad de formación de hábitos y conductas sociales; de lenguaje y de una adecuada motivación e interés para el estudio. La representación de los profesores conecta con mucha fuerza la realidad social con las consecuencias que ésta tiene en los niños y en las interacciones de éste con la escuela y el aprendizaje. Los bajos aprendizajes son explicados, principalmente, por la realidad social y familiar de los niños.

Diferentes estudios comprueban tendencias similares lo que da cuenta de la existencia de una cultura docente que, bajo el discurso de ser realista y pragmática, asume la idea de un niño sobre determinado por sus condiciones sociales; con pocas potencialidades como sujeto y baja capacidad de aprender (Arancibia, V. et al 1991; Martinic, S.2003; Mineduc, 2003). Por esta razón, en muchos casos, los mismos profesores no insisten en mejores metas de aprendizaje y ponen el acento en aspectos relacionados con la formación social y valórica.

Para producir un cambio en estas representaciones no basta solo con la entrega de información y el mero convencimiento individual. Estas representaciones son construcciones sociales que se transmiten y reproducen a través de las interacciones sociales que los sujetos tienen en un contexto ambiental y cultural determinado. El cambio dependerá de la riqueza de estas interacciones y de la posibilidad de que los profesores realicen una reflexión crítica de la situación en sus contextos de trabajo.

#### **4.5. Ayudantes de primero básico**

Con el fin de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los niños el programa ha desarrollado dos componentes de apoyo al trabajo del profesor. El más antiguo son los Talleres de Aprendizaje (TAP) y el más reciente, los Ayudantes de Primero Básico. Ambos componentes crean espacios innovadores de colaboración entre la escuela y la comunidad integrando a labores educativas específicas a jóvenes y adultos en tareas que se realizan al interior de la escuela y en coordinación con directivos y profesores.

Los talleres de aprendizaje se desarrollan en un horario alterno a la jornada escolar y son conducidos por dos jóvenes monitores de la comunidad, seleccionados por la escuela, y cuyo requisito es tener educación media completa, motivación y experiencia de trabajo con niños. Los talleres atienden a niños de 3º y 4º que presentan, a juicio de los profesores, problemas de atraso escolar.

Los ayudantes de primero básico son jóvenes y adultos de la comunidad seleccionados por el equipo docente de la escuela o el Director para que realicen tareas de apoyo a profesores de primero básico y que tienen en su curso más de 34 alumnos.

Esta es una de las estrategias mejor evaluadas por los distintos actores considerados. Es una opción de alto costo-efectividad y que, como consecuencia adicional, contribuye a la movilidad social e integración a la escuela de padres, ex alumnos y jóvenes de la comunidad.

Los ayudantes son jóvenes y adultos (promedio de edad es de 28.7 años), principalmente mujeres; la mayor parte con Enseñanza Media completa y altamente motivados por el trabajo educativo. El 75% de los ayudantes señala que en el pasado realizó alguna actividad que les resultó de utilidad para el desempeño del rol de ayudante (por ejemplo, auxiliar de párvulos; paradocente; participación en comunidades eclesíásticas). Se trata de personas cercana a la escuela y, sin duda, corresponden al grupo de mejor capital cultural promedio del entorno de la escuela.

En la actualidad los ayudantes desarrollan distintas tareas y de muy distinto tipo lo que da cuenta que su rol aún no tiene un perfil muy claro tanto en la propuesta del Programa y en la interpretación que tienen los directores y profesores de su trabajo de apoyo.

Es posible identificar dos grandes modelos del trabajo del ayudante según la relación que se establece, por un lado, entre el objeto o contenido del apoyo y, por otro, el sujeto que recibe el apoyo del ayudante: el profesor o los alumnos. De este modo, el trabajo del ayudante puede estar centrado en la enseñanza constituyéndose en un asistente que facilita y coopera con el trabajo del profesor. Desde el punto de vista curricular o de los contenidos prepara materiales de apoyo para el profesor; revisa las tareas y carpetas de los alumnos; ayuda a preparar los cuadernos, entre otras. Desde el punto de vista de la sociabilidad contribuye a mantener la disciplina; ayuda al profesor en el orden y organización de la sala y acompaña al curso en sus salidas dentro y fuera de la escuela.

En estricto sentido se trata de un asistente de profesor y que responde a los requerimientos que éste estime conveniente. La información reunida en el estudio permite afirmar que los profesores tienden a delegar demasiadas responsabilidades en el Ayudante, en especial aquellas que se suponen que son de su estricta competencia, como por ejemplo la atención de la diversidad y de los problemas de aprendizaje y/o conducta en el aula.

Por otra parte, se configura un modelo centrado en el aprendizaje y que tiene como sujeto a los alumnos. Desde el punto de vista del contenido, los ayudantes apoyan directamente a los alumnos en actividades relacionadas con aprendizajes; atienden a los niños con más problemas o aquellos que avanzan más rápido; promueven la participación y expresión de los alumnos. En la dimensión de sociabilidad y regulativa, los ayudantes cuidan de los alumnos; establecen relaciones afectivas y apoyan la comunicación e interacción de los alumnos entre sí y con los profesores. Para muchos profesores los principales impactos de los ayudantes no están en los aprendizajes sino que en aspectos relacionados con la afectividad y autoestima de los estudiantes.

En la práctica de las escuelas observamos la coexistencia de ambos modelos lo que redundando en una diversidad de acciones del ayudante. Por un lado, apoyan el aprendizaje de la lectura; contribuyen a la sociabilidad y desarrollo socio emocional de los niños y, por otro, colaboran con el profesor en el manejo del curso y en la preparación de los materiales requeridos, entre otras tareas. Por tratarse de varias acciones que se realizan al mismo tiempo algunas de ellas son poco efectivas y extienden el horario de trabajo y voluntad de los ayudantes más allá de lo conveniente.

#### **4.6. Factores P900 bajo un análisis exploratorio multinivel jerárquico**

Con el fin de analizar los efectos y relaciones que tienen los componentes analizados se realizó, un análisis jerárquico y que explora el impacto de las principales variables en las cuales actúa el Programa P-900 sobre la variación de los puntajes obtenidos por los alumnos de 4to básico en el SIMCE 2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio. Este tipo de análisis es recomendable para estudiar y precisar cuáles son los factores que explican los resultados observados anidando o asociando los datos en los tres niveles considerados en este estudio: alumno, aula y establecimiento (Cádiz, 2006).

La pregunta principal a responder con este tipo de análisis es ¿En qué medida las variables asociadas a las acciones del P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002?

Las principales variables consideradas son: género de los alumnos; variables de establecimiento tales como dependencia; ubicación rural o urbana y nivel socioeconómico de los estudiantes; variables de aula tales como expectativas del profesor sobre el aprendizaje de los

estudiantes; aporte de los talleres de profesores para el mejoramiento de las prácticas en el aula y, por último, variables asociados con la Gestión de los establecimientos. Las variables seleccionadas se relacionaron con los resultados de las pruebas SIMCE-4to básico 2002 para Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio y se estableció el peso que cada una de ellas tiene en la variación de resultados observada.

En relación a los resultados propiamente tales, el primer modelo jerárquico, (One-Way ANOVA), corroboró que los puntajes SIMCE- 4to básico presentan una significativa variación, tanto a nivel de alumnos como a nivel de escuelas, lo cual apoya la idea de continuar analizando las estructuras anidadas, con el propósito de determinar si dichas diferencias se producen respecto a características del alumno o bien por efecto de variables a nivel aula o escuela. Entonces, como primera conclusión general se debe afirmar que efectivamente los puntajes SIMCE-4to básico de alumnos que asisten a escuelas P900 varían en forma importante

En términos más específicos, los análisis que se continuaron desarrollando estuvieron guiados por interrogantes a responder a través de la exploración de los datos vía dos modelos jerárquicos. El primero, Modelo Random-Coefficient, se aplicó para evaluar el efecto “género de los alumnos” en la variación de los puntajes SIMCE.4to en los subsectores anteriormente mencionados. El segundo, Modelo Random-Intercept, se utilizó para examinar el efecto de variables aula o escuela sobre la variación que se produce en los puntajes SIMCE. A continuación se detallan los principales resultados obtenidos en función de dar respuesta a 6 interrogantes centrales

Respecto a la pregunta: ¿Existen diferencias significativas en los puntajes SIMCE-4to básico según el género de los alumnos, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? Efectivamente, se pudo observar que existen diferencias por género del alumno en los resultados SIMCE.4to básico en forma diferenciada. Esto es, para Lenguaje se constató que las alumnas tienen un mejor rendimiento en la prueba SIMCE-2002 que los alumnos. Por otra parte, en relación a Matemática y Comprensión del Medio los alumnos de 4to básico presentan un mejor rendimiento en las pruebas SIMCE-2002 que las alumnas. Estos resultados confirman ciertas diferencias en rendimiento que suelen atribuirse según el género de los alumnos. Esto amerita a continuar trabajando la incidencia socio-cultural de esta variable para evitar que estas diferencias se presenten, puesto que de acuerdo a estudios neurológicos y cognitivos estas diferencias en la práctica no deberían presentarse y si se presentan, como en este caso, se deben más bien a factores de sesgo de género y de oportunidades de aprendizaje. Ahora, al estudiar estas diferencias en rendimiento por género a nivel escuela, éstas tienden a desaparecer, lo cual es un dato interesante, ya que si solo se trabaja con la base escuela, donde se promedian los puntajes de pruebas de alumnas frente al de alumnos, se podría estar perdiendo información en cuanto a cómo se presentan dichas diferencias al analizar directamente las bases alumnos. Esto podría facilitar medidas oportunas en caso de ser necesario.

En cuanto a la pregunta: ¿En qué medida variables tipo de dependencia administrativa, escuelas rural/urbano, nivel socioeconómico a nivel escuela inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? El análisis reveló que por tipo de dependencia administrativa, los alumnos que asisten a escuelas P900 Municipales tienen una media de puntaje SIMCE-4to básico más alto que aquellos alumnos que asisten a las escuelas P900 Particulares Subvencionadas, lo cual es estadísticamente significativo para los tres subsectores de aprendizaje. Además, los alumnos en escuelas con nivel socioeconómico más alto tienden a tener mejores resultados en los puntajes SIMCE-4to básico en Lenguaje, Matemática y

Comprensión del Medio. Por último, al explorar complementariamente la variable años de permanencia de las escuelas en el P900, se constató que la menor permanencia en el programa contribuye a una variación positiva de los puntajes SIMCE-4to básico en Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio.

De ello se puede deducir que la mayor permanencia en el programa no está favoreciendo a los establecimientos en la intención de superar el bajo logro de aprendizaje medidos a través del SIMCE.

En relación a la pregunta; ¿Cuánto contribuyen las expectativas del profesor P900 referidas a que sus alumnos pueden ingresar-terminar algunas de las modalidades de educación a la variación de los puntajes SIMCE 4to básico para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio? El análisis demostró que las expectativas del profesor P900 tienen un margen de influencia en la variación de los puntajes SIMCE para los subsectores analizados. Destacamos que el valor práctico de este resultado es que tenemos profesores P900 con un nivel de expectativas académicas hacia sus alumnos más allá de las esperanza que éstos terminen la enseñanza básica y media. Específicamente, los resultados evidenciaron que los profesores P900 creen que sus algunos de sus alumnos si podrán llegar a la educación técnico profesional (particularmente en Matemática) y a la educación universitaria (Lenguaje y Comprensión del Medio).

En cuanto a la pregunta: ¿En qué medida las variables que caracterizan el aporte del Taller de Profesores P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002? En otras palabras, ¿cuánto ayudan a explicar las variables que caracterizan el aporte del Taller de Profesores la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002? Las impresiones generales de los profesores es reconocer que efectivamente el Taller de Profesores les fue significativo para su quehacer pedagógico, sin embargo, al descomponer los aspectos que se trabajan en dicho taller, la efectividad de éste tiende a concentrarse solo en algunos de sus elementos. Esto es, los resultados del análisis jerárquico demostraron que mayoritariamente el Taller de Profesores al mejorar la organización del tiempo del profesor P900 y al favorecer el contacto con la familia y la comunidad, está incidiendo en la variación positiva de los puntajes de los alumnos-4to básico en las pruebas SIMCE-2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente. Por otro lado, desde un punto de vista de las implicancias prácticas, el mejoramiento de las relaciones entre los docentes como parte del ambiente generado por el Taller de Profesores marca una tendencia positiva a favor de un potencial mejor rendimiento académico en los resultados de las pruebas SIMCE en Lenguaje y Matemática. Además se puede apreciar un cierto grado de contribución práctica a la variación de los puntajes SIMCE-4to básico dependiente del mejoramiento que puede estar propiciando el Taller de Profesores en las prácticas de aula del profesor. Sin embargo, en los otros subsectores, este aporte de las prácticas de aula desaparece como potencial favorecedor de mejores logros de aprendizaje.

Con respecto a la pregunta: ¿Qué prácticas pedagógicas del profesor P900 inciden positivamente en la variación de los puntajes de los alumnos-4to básico en las pruebas SIMCE-2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio? En este caso, dos fueron las variables que tuvieron un peso importante en la influencia que éstas pueden tener en los resultados SIMCE-4to básico. Nos referimos a “verificación de la comprensión de contenidos a través de preguntas y evaluación de los aprendizajes”. Tal como se señaló, las otras prácticas en aula no tuvieron mayor efecto. Entonces, hacer preguntas como mecanismo de verificación de adquisición de los aprendizajes y posteriormente la evaluación más formal de los mismos, favorece mejores resultados en las pruebas SIMCE, particularmente en el subsector de Matemática y Comprensión del Medio.

En cuanto a la última interrogante: ¿En qué medida variables-gestión P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? Fundamentalmente podemos argumentar que la variable-gestión que está contribuyendo positivamente a la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, es el “Aporte del Taller de Profesores a la gestión educativa del director”, lo cual es muy relevante si se piensa que los Talleres de Profesores en su aporte a la gestión educativa están optimizando la posibilidad de obtener mejores resultados en el rendimiento de los alumnos, aun cuando se sabe que hay un conjunto de otras variables de diverso tipo que están incidiendo en el rendimiento, este resultado no deja de ser poderoso en cuanto a iniciativas que se puedan desarrollar a través del taller de profesores, su efecto en la gestión y como consecuencia su efecto en el rendimiento.

Finalmente, es pertinente indicar que los alcances de este tipo de modelos jerárquicos empleados deben ser contemplados solo como un *análisis exploratorio y no concluyente* dada ciertas limitaciones, entre otras, en las bases de datos SIMCE disponibles. Pese a ello, es interesante incorporar otras formas de análisis, para determinar efectos positivos de programas de mejoramiento como el P900 al rendimiento académico. En la medida que se perfeccionen las bases de datos escuela, aula, y alumnos, y que se cuente con información más variada para este tipo de análisis, las ventajas de sus resultados se comenzarán a reconocer con más claridad. Por ahora, se estima que los resultados de este tipo de análisis tienen un carácter orientador.

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En conclusión el estudio demuestra importantes logros tanto en la efectividad de los componentes analizados como en el impacto de sus resultados. Se han producido cambios sustantivos en el modelo de apoyo a las escuelas a través de la supervisión y en todas ellas existen equipos de gestión que tienen un funcionamiento regular. Los talleres de profesores constituyen parte de la realidad actual de los profesores y en sus reuniones periódicas se realiza un interesante proceso de reflexión y trabajo colaborativo en función del cambio curricular y pedagógico en las escuelas. En cuanto a las prácticas pedagógicas en el aula se observa que gran parte de ellas siguen las recomendaciones y modelo que transmite el programa. Por otra parte, los resultados del análisis multiniveles nos informan sobre la importancia que tienen ciertas variables en los aprendizajes de los estudiantes. Entre ellos cabe destacar variables de gestión; cambios en el aula; en las expectativas de aprendizaje de los alumnos y en las relaciones que la escuela tiene con la comunidad.

Sin embargo, estas coexisten con otras estrategias y representaciones de tipo tradicional y que dan cuenta de la necesidad de profundizar el apoyo y el trabajo de seguimiento a nivel de escuelas y profesores. En efecto, en la realidad diversa de las escuelas es necesario definir distintas estrategias de apoyo por parte de la supervisión en función del diseño, seguimiento y evaluación de los planes de mejoramiento. Hay escuelas que, por sus características, requieren de más presencia del supervisor tanto por el apoyo técnico que brinda como también por la necesidad que tiene el establecimiento de un vínculo más intenso con el sistema mayor al cual pertenece. Otras escuelas, en cambio, pueden tener directores o liderazgos paralelos más fuertes al interior de la escuela y lo que requieren, principalmente, es el apoyo de especialistas en las áreas y sectores de aprendizaje en los cuales han definido su plan de mejoramiento. En estos casos el supervisor se convierte en un recurso clave para

producir las conexiones con otras escuelas, con los especialistas y favorecer así los apoyos técnicos específicos que requiere cada uno de los establecimientos.

Por otra parte, es necesario promover una mayor articulación y acoplamiento entre los cambios individuales y los organizacionales y construir espacios de conversación y de intercambio que relacione a los distintos actores en torno al proyecto común (padres, supervisores, directores, miembros de la comunidad, autoridades comunales, redes de apoyo, etc.). En este tipo de tareas, como señala A. Hargreaves, (1999) es fundamental el rol de “terceros” o de agentes de cambio que facilita a las escuelas la interacción con su medio ambiente y que pueden ser individuos, apoyos institucionales o instancias colectivas. En este sentido, nos parece que los Consejos Escolares de reciente promulgación y el apoyo de instituciones externas (ver por ejemplo experiencias de escuelas críticas) constituyen importantes espacios y acciones para el logro de las relaciones y cambios buscados a los que se puede sumar una red de especialistas o de profesores de excelencia que pueden dar apoyo específico a sus colegas en las escuelas que lo requieran.

Además, para incidir de mejor forma en la práctica, es necesario que los talleres diseñen una estrategia de acompañamiento que ayude al profesor en la planificación, aplicación y evaluación de las innovaciones pedagógicas. En el programa de trabajo de los talleres es conveniente definir reuniones diferentes en cuanto al objeto y metodología de desarrollo. Por ejemplo, reuniones con mayor énfasis en la actualización curricular con apoyo de especialistas; en segundo lugar reuniones de trabajo en función de la planificación y diseño de estrategias de cambio y, por último, reuniones de “reflexión de la práctica”, organizadas en función del intercambio de experiencias y análisis clínico de situaciones prácticas. A través de estas reuniones se debe realizar la contextualización de conocimientos teóricos; la confrontación o conflicto cognitivo con el saber práctico de los profesores; la creación de competencias y la estabilización de esquemas de acción tiempo, ampliar el número de horas destinado a las reuniones y trabajo cooperativo entre los docentes. De esta forma, el Taller con más tiempo de trabajo y con un sistema de reuniones diferenciadas puede convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje y espacio de coordinación, comunicación e intercambio entre los profesores.

En síntesis, el estudio demuestra los importantes aportes del Programa P-900 en el mejoramiento de la calidad de la educación de los sectores más pobres. El modelo de cambio y las principales variables sobre las cuales inciden contribuyen efectivamente a movilizar a las personas y sus prácticas hacia el logro de mejores resultados. También, releva lecciones y aprendizajes sobre los principales problemas que futuros programas focalizados deberán considerar para mejorar la profundidad y extensión de sus resultados

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. (1992). Efectividad Escolar. Un análisis comparado. Santiago, CEP, (Documento de trabajo N° 174).
- Arancibia, V. (2000). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. En E. Cohen. Educación, conocimiento y equidad. Santiago de Chile, Sur Ediciones.
- Avalos, B., (1994). “Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica”. En Revista: Pensamiento Educativo, Volumen 14, 1er. semestre de 1994. Santiago de Chile. Pág. 13-50.
- Bravo, D.; Contreras, D.; Sanhueza, C.(1999). Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997. Santiago de Chile, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile (Documento de Trabajo 163).

- Cádiz, J. (2006). Reanalyzing fourth grade math student achievement in Chile: applying Hierarchical Linear Models (HLMs). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 12, n. 1. [http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv12n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv12n1_2.htm).
- Carlson, B. (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres de Chile?. En *Revista de la CEPAL* 72: 165-184.
- Coleman, J. et al (1966) Equality of educational opportunity. Washington, D.C., U.S. Office of Educational, National Center for Educational Statistics.
- Concha, C. (1996). Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad. Tesis de Magister en Educación, mención en Administración Educacional. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile
- Edmonds, R. (1979). Effective School for the Urban Poor. *Educational Leadership* 37: 15-27-
- Espinola, V.; Almarza, O.; Cárcamo, M. (1994). Manual para una escuela eficaz. Guía de perfeccionamiento para directores y profesores. Santiago de Chile, Zig-Zag
- Herrera, M.; Gálvez, M.. (1992). “La integración de los saberes en la formación de profesores”. En *Revista: Formación de Profesores*. Editorial Corporación de Promoción Universitaria CPU. Santiago. Pág. 105-122.
- Himmel, E.; Maltes, S.; Majluf, N.; Gazmuri, P; Arancibia, V. (1984). Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martinic, S y Pardo, M., (2003) “La investigación sobre eficacia escolar en Chile”. En: Murillo, F.J. La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Madrid, CIDE-Convenio Andrés Bello.
- Martinic, S. (2003) “Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar” En: *Revista Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado-Ilades, Vol XVII, N° 1, 129-146.
- Mineduc, (2002). SIMCE. Resultados 2002. Santiago, Ministerio de Educación
- Mizala, A.; P. Romaguera.(1998). Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena. Santiago de Chile, Centro de Economía Aplicada, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile (Documentos de Trabajo, Serie Economía N° 36).
- Muijs, D, (2003) “La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación”. En: *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en Educación*. Vol 1, N°2, 2003. [www.ice.deusto.es/rinace/reice](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice) (10-04-03)
- Muñoz-Repiso, M., et al, (2001) Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. En *ev. Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-9
- Murillo, F. (2003), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
- Nogueriras Hermida, Emilia y otros. (1993). “Triangulando Perspectivas: El Trabajo en Grupo a Debate”. *Revista de Educación* N° 302, Septiembre-Diciembre 1993. Madrid. España. Pág. 259-271.
- Raczynski D., G.Muñoz (2005), Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile, Mineduc, Santiago.
- Stufflebeam, D (2001). *Evaluation Models*. New Directions for Evaluation, N° 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scheerens, J. (1992) *Effective schooling: research, theory and practice*. Londres. Casel
- UNICEF (2004). *Escuelas Efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?*
- Vaccaro. L.; F. Fabiane. (1994). *Gestión escolar y Estrategias de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas de Nivel Socio-económico Bajo: el Caso del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Pobres*. Proyecto Fondecyt N° 1930323



## **ES POSIBLE HABLAR DE CALIDAD EN EDUCACIÓN POPULAR**

*Elizabeth Riveros Serrato*

### **1. INTRODUCCIÓN**

Fe y Alegría se define como un Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. El XXXII Congreso Internacional (Guatemala, 2001) reconoce en la Educación Popular “el componente fundamental que nos define, nuestra propuesta y nuestro reto, (...) el marco desde el que tenemos que caminar, soñar y construir el aporte educativo a toda América Latina”

En el mismo Congreso de Guatemala, se precisa la Educación Popular por su intencionalidad transformadora que enfrenta las prácticas educativas tradicionales y promueve una sociedad justa y democrática. Adoptar la Educación Popular significa hacer una opción pedagógica, ética y política para la transformación de la sociedad: “la Educación Popular es aquella que acompaña al pueblo a construir su identidad en el proceso de irse convirtiendo en el sujeto de un proyecto histórico alternativo, que garantice la participación y una vida digna a todos. Es una concepción educativa “humanizadora”, cuyo centro es la persona; que sólo es posible desde, con y para los empobrecidos, los excluidos, los perdedores en esta sociedad.”

Ser Movimiento de Educación Popular implica “la permanente desestabilización creativa, la relectura continua de la realidad desde los intereses de los pobres y excluidos, en una actitud de comprobada búsqueda, con grandes dosis de audacia, de inconformidad, de autocrítica sincera y constante, de modo de superar las incoherencias y adecuar las prácticas a las exigencias y retos que plantea la realidad siempre cambiante y el empobrecimiento y exclusión crecientes de las mayorías.”... “Seremos Fe y Alegría en la medida en que hagamos Educación Popular y nuestras prácticas respondan a sus postulados y exigencias.”

Estas declaraciones, surgidas de la reflexión y construcción colectiva, perfilan una manera de ser y educar que enmarca todo el accionar del Movimiento y constituye la base para la definición de criterios de una educación de calidad en los centros de Fe y Alegría.

### **2. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR**

La noción de calidad educativa es una construcción socio-cultural, nunca es neutra, es un juicio de valor que expresa ideas sobre el sentido de la educación, las personas y la sociedad. Desde la perspectiva de la Educación Popular se entiende la calidad educativa como un concepto que se inscribe en un proceso histórico, se nutre en un contexto, tiende hacia un proyecto de ciudadanía y está ligado con el concepto de equidad

Por ello, es fundamental desentrañar cuál es el contexto, el proyecto de ciudadanía y el concepto de equidad que propone la Educación Popular en relación a la calidad educativa, para definir las características que se piden a los centros y prácticas educativas y los criterios con que evaluarlos.

Desde la reflexión realizada en Fe y Alegría se ha definido un centro de Educación Popular de calidad desde las siguientes características:

1. Asume la participación como el eje fundamental para la construcción de su proyecto educativo.
2. Diseña y desarrolla prácticas que permiten a los sujetos ser protagonistas de su historia.
3. Promueve la interrelación entre la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias a través de su plan de estudios y currículo.
4. Desarrolla propuestas educativas que permitan realizar una lectura crítica de la realidad.
5. Asume una estrategia metodológica que integra las experiencias y conocimientos previos de la comunidad con el conocimiento históricamente organizado para generar propuestas sociales viables.
6. Permite y propicia la construcción colectiva del conocimiento.
7. Asume el diálogo de saberes y la negociación cultural como puntos de partida en la construcción del conocimiento.
8. Parte de los problemas y de las preguntas que se hace la comunidad.
9. Asume la autoridad como una práctica de construcción de confianza y de autonomía.
10. Fortalece redes, articula experiencias diversas, potencia el protagonismo de la comunidad.
11. Contribuye a la construcción de una forma de democracia con participación y ciudadanía.
12. Potencia una ciudadanía crítica, generando espacios basados en la igualdad social, la justicia, la participación.
13. Diseña estrategias que permiten la articulación de la vida cotidiana, de las historias de vida, de la memoria colectiva para generar prácticas de transformación.
14. Genera formas nuevas en el ejercicio del poder con la participación de toda la comunidad.
15. Construye una estrategia de evaluación con énfasis en los procesos más que en los resultados. Asume el error como base de aprendizaje y la autoevaluación como una forma de respetar la diferencia y los procesos de cada persona.
16. Asume la verdad como un proceso de construcción y negociación cultural.
17. Posibilita espacios de elección y de autonomía.
18. Permite el surgimiento del conflicto y desarrolla estrategias de resolución colectiva de los mismos.
19. Favorece el trabajo en equipo y la construcción de comunidad.
20. Asume el desarrollo tecnológico y entiende los nuevos lenguajes como oportunidad de empoderamiento.

Por lo tanto, para la Educación Popular los procesos educativos de calidad se realizan en la medida en que impulsan procesos de transformación y emancipación en los sujetos y las comunidades.

Sigue que la calidad de la educación abarca y debe evaluar procesos, y también logros cognitivos específicos conseguidos en las diferentes disciplinas, considerando aspectos cualitativos y cuantitativos.

### 3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN FE Y ALEGRÍA

Considerar y asumir el lugar desde el que se educa es fundamental para la construcción de un concepto de calidad educativa coherente con la identidad y misión del Movimiento. Por ello se debe partir del conocimiento de la realidad y sus demandas para dejarse cuestionar por ellas. Pero, además, en Fe y Alegría el concepto de calidad debe construirse desde el terreno político e ideológico que aborda la pregunta por los fines, por las intencionalidades y por las opciones. La cuestión del para qué se educa y a quiénes se educa contextualiza la acción educativa y marca el horizonte de los resultados deseados. De esta manera, el plano técnico de los procesos y los medios que posibilitan la calidad queda supeditado al nivel valorativo y de identidad del Movimiento.

Educación de calidad, para Fe y Alegría, es la que forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades; es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana. Educación de calidad es la que se caracteriza por una práctica educativa y de promoción social entendidas como proceso concientizador, transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz, elaborado desde y con los excluidos, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno tiene un lugar en el quehacer de la comunidad.

Se trata, en consecuencia, de un concepto complejo que se desprende de la intencionalidad y opción asumidas por Fe y Alegría, que abarca una pluralidad de actores y procesos en contextos determinados, y resulta de la combinación e interacción de múltiples factores. No se puede postular principios ni criterios de evaluación de calidad descontextualizados.

Fe y Alegría hace una reconceptualización cualificadora de los criterios usualmente asociados con la calidad, presentándolos como binomios cuyos elementos se requieren mutuamente. Los elementos de cada binomio sirven como criterio de calidad en Fe y Alegría siempre y cuando se mantenga la relación dinámica de balance entre ellos.

- Equidad y eficacia
- Creatividad y eficiencia
- Participación y pertinencia
- Solidaridad y focalización
- Innovación y transformación.
- Impacto y calidad de vida

### 4. LA EVALUACIÓN EN FE Y ALEGRÍA

En Fe y Alegría la evaluación debe ser un proceso de diálogo entre los actores, de comprensión del funcionamiento y los efectos de las propuestas, y de mejora de los proyectos, de las prácticas educativas, de las instituciones y las personas. La evaluación no es una actividad puntual y esporádica, sino un proceso permanente de auto-revisión y valoración, que nos va a permitir saber “si estamos en el lugar correcto y en el tiempo oportuno de nuestra trayectoria”.

La evaluación posibilita emitir juicios de valor bien informados sobre las acciones realizadas y los procesos desarrollados, para tomar las decisiones pertinentes a fin de seguir mejorando y creciendo, institucional y personalmente.

Entendemos la evaluación como una herramienta para optimizar la calidad del proceso educativo, que permite detectar las transformaciones ocurridas en las personas y en sus relaciones como efectos de la intervención educativa. Como un análisis crítico y contextualizado sobre el quehacer educativo y sus actores, para detectar debilidades y fortalezas y emprender las acciones apropiadas para revisar los procesos, mejorar los resultados y ayudar a cada uno según sus necesidades.

La evaluación es un escenario privilegiado para la formación y el crecimiento de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo. Por ello, es necesario crear una cultura de la evaluación en todos nuestros centros y programas y a todos los niveles del Movimiento. Una cultura donde tengan cabida la reflexión permanente de la práctica educativa y de las acciones que se van consolidando como fortalezas o aquellas que aparecen como debilidades en el centro.

La propuesta de evaluación emerge del marco conceptual anterior, fruto de la trayectoria y del debate sobre Educación Popular y calidad educativa desarrollado en Fe y Alegría a lo largo de los años. La evaluación toma de ese discurso el “deber ser”, el estado positivo deseable de la educación que queremos y la consideración de las condicionantes que caracterizan la práctica educativa popular de Fe y Alegría. Corresponde al abordaje evaluativo acercarse a la comunidad educativa para recoger información fiable sobre los aspectos vinculados a la calidad educativa, que se revelan en la construcción colectiva que convive y se fomenta en las escuelas.

#### **4. 1. Las dimensiones a evaluar**

El modelo de evaluación que se propone detendrá su mirada sobre el contexto en el cual la escuela se desenvuelve, las condiciones estructurales en el centro y a disposición de la comunidad educativa (la estructura), los procesos del centro y los resultados o logros educativos.

La información obtenida sobre Procesos y Resultados no sería suficiente si no se tomaran en cuenta las condiciones en las que se da la Educación Popular. Hay dos grandes dimensiones caracterizadoras de dichas condiciones: el contexto social y familiar en el que funciona el centro (Contexto) y las condiciones educativas del centro a disposición del alumno (Recursos)

Lo dicho se puede visualizar todo esto en el cuadro 1

Lo que caracteriza el modelo de evaluación que se propone desde Fe y Alegría es:

- Una atención especial a las dinámicas de los procesos educativos, incluyendo en las componentes de los procesos educativos aquellas características propias de la Educación Popular en el área formal.
- Una consideración particular sobre el contexto socioeconómico y cultural en el que está el centro escolar, entorno que desde la misión de Fe y Alegría justifica la acción educativa, afecta a la acción educativa y se debería ver afectado por la acción educativa.

#### **4. 2. Los procesos a evaluar**

Como se ve en el cuadro anterior, se considera que la acción educativa se articula en cuatro tipos de procesos:

1. Procesos de gestión
2. Procesos de enseñanza y aprendizaje
3. Procesos de construcción y ejercicio de la ciudadanía
4. Procesos de interrelación con la comunidad

Es fundamental que los principios de la Educación Popular estén reflejados en los criterios con que se evaluarán los procesos educativos. En la elaboración del modelo de evaluación que se propone, se ha avanzado en el desglose de los procesos educativos elaborando matrices que indican cuáles criterios, componentes, aspectos y variables se consideran relevantes para fines de la evaluación.

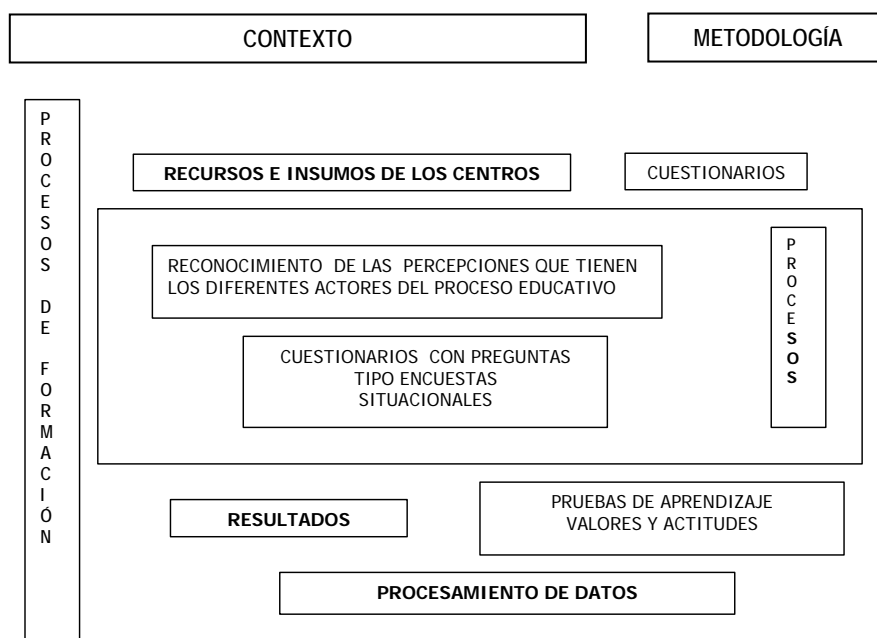
### 5. PLAN DE TRABAJO DEL PROGRAMA

El Proyecto de Evaluación y Mejora de la Calidad, realizó una caracterización de los centros de Fe y Alegría en cuanto a su contexto, estructura, los procesos que manejan y los resultados que va obteniendo.

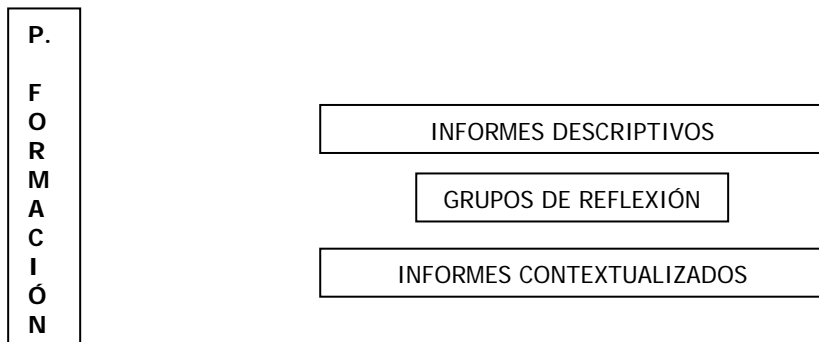
Se evaluaron 419 escuelas más o menos el 40% de los centros que Fe y Alegría tiene en América Latina. La distribución por países se presenta en el cuadro 2.

Durante el año 2005 se avanzó en las tareas del diseño de la evaluación (construcción de matrices y elaboración de instrumentos), así como en la construcción de consensos sobre el diseño y acuerdos para la ejecución del proyecto. El proceso de evaluación como tal se inició en el 2006 con las siguientes acciones en dos momentos:

#### PRIMER MOMENTO: LEVANTAMIENTO DE DATOS



SEGUNDO MOMENTO: DEBATE Y REFLEXIÓN SOBRE LA INFORMACIÓN LEVANTADA

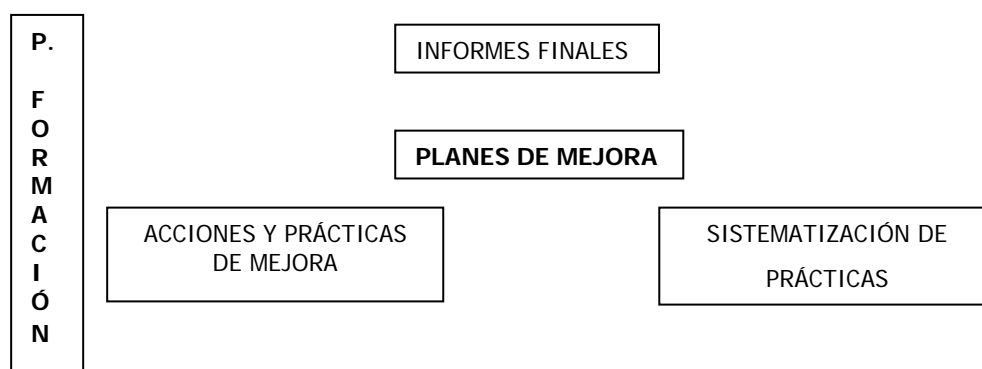


Más allá del levantamiento de información, la evaluación tiene una tendencia marcadamente orientada hacia el aprendizaje. El propósito de la evaluación no debe confundirse con los datos, un ranking o un panorama valorativo sobre la situación de cada Fe y Alegría. La finalidad última de la evaluación es, desde esas valoraciones, favorecer y fundamentar al interno de la comunidad educativa de cada escuela la reflexión en común, dinamizada por las direcciones pedagógicas y los equipos directivos de centros.

Corresponde a la evaluación en este segundo momento propiciar en cada comunidad educativa la construcción intersubjetiva de hipótesis explicativas sobre los factores que están afectando a los procesos y logros de una educación de calidad. En base a esos consensos explicativos se trata de proponer líneas de mejora que orienten la elaboración de planes en los centros y de cara a sus comunidades. De forma complementaria, en esta fase de debates sobre la información levantada, será necesario en algunos casos facilitar indagaciones posteriores cualitativas (por ejemplo, observación sistemática en aula o estudios de caso) que sistematicen buenas o malas prácticas a replicar o corregir

A partir de junio de 2007 se inició en los centros la devolución de los informes para que durante cuatro o cinco meses los centros desarrollen procesos de reflexión y definan las líneas de mejora. Actualmente el 85% de los centros se encuentran en la reflexión y toma de conciencia de la raíz de los problemas presentados y la definición de líneas de mejora.

TERCER MOMENTO: DISEÑO Y EJECUCIÓN DE PLANES DE MEJORA



Con base en los consensos explicativos y las líneas de mejora propuestas, se orienta la elaboración de planes en los centros de cara a las comunidades, implementando acciones y prácticas innovadoras con un proceso de sistematización de las mismas. Proceso que se espera desarrollar entre Noviembre de 2007 y Marzo del 2008.

Presentamos a continuación y en anexo a la ponencia, algunos resultados emanados de los informes estadísticos presentados por IDEA y algunas líneas de acción que se van perfilando y se han ido obteniendo de las memorias y las actas de los grupos de reflexión realizados en cada centro.

CUADRO 1. DE DIMENSIONES Y COMPONENTES A EVALUAR

Dimensiones		Componentes	
1. Contexto			
2. Recursos e Insumos		Recursos Generales	
		Recursos humanos	
		Recursos pedagógicos	
		Procesos de Evaluación	
3. Procesos	A. Gestión	Estilo de gestión	
		Optimización de recursos	
		Desarrollo de personal	
	B. Enseñanza – aprendizaje	Planeación de la enseñanza	
		Promoción de los aprendizajes	
		Evaluación	
	C. Construcción de la ciudadanía	Conflicto	
		Ambientes socio-afectivos	
		Formación para la ciudadanía	
	D. Relación interactiva Escuela-comunidad	Interrelación	
	4. Resultados		Logros disciplinares (lenguaje y matemática)
			Actitudes
Valores			

CUADRO 2

Países	Número de centros
Argentina	7
Bolivia	119
Brasil	8
Colombia	44
Ecuador	42
El salvador	10
Guatemala	25
Honduras	3
Nicaragua	16
Panamá	2
Paraguay	24
Perú	57
Rep. Dominicana	16
Venezuela	50
<b>Total</b>	<b>433</b>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, Inés. *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Revista "La Educación". Año 37. N° 116. (En <http://www.iacd.oas.org/la3.htm>)
- Cano garcía, E. Evaluación de la calidad Educativa, 199
- Casassus Juan, Violeta Juan Enrique. *Laboratorio Latinoamericano de evaluación de calidad de la educación*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación. (En <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10.htm>)
- FE Y ALEGRIA. XXXII Congreso Internacional, Guatemala, 2001
- FE Y ALEGRIA. XXXIII Congreso Internacional, Paraguay, 2002
- FE Y ALEGRIA. XXXIV Congreso Internacional, Colombia, 2003
- FE Y ALEGRÍA. Metodología para sistematizar prácticas educativas. Borja Beatriz. Venezuela, 2003
- FE Y ALEGRÍA. La escuela más allá de los muros. Herramientas para una comprensión transformadora del contexto. Centro Cultural Poveda. República Dominicana, 2005
- Freire, P. La pedagogía de la esperanza. 1992
- Escudero, J.M. La construcción compleja de la calidad de la educación. Barcelona, 1995
- Lerena, C. De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia, Política y Sociedad, Madrid, 1989
- Marchesi, A. (2000) Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163.
- Marchesi, A. y Martín, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza, 1998
- Marchesi, A. y Martín, E. Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes. Madrid, 1999
- Medina, A. El Liderazgo en Educación. UNED, Madrid, 1997
- Mejía, M. Calidad de la Educación en tiempos de globalización, Nicaragua 2000
- Mejía, M. Educación popular hoy, Ediciones Aurora, 2003
- Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Publicado en octubre de 1999 por la UNESCO. París. Francia. Trad. M. Vallejos G. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia. VII – 68 p. (En <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf> o <http://www.unesco.cl/0709.htm> )
- Pérez Esclarín, A. Calidad de la Educación, Venezuela 1992
- PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano*. Washington, 1997.
- Pulfer, Darío. *Calidad de la educación: desarrollo e integración ante el reto de la globalización*. Documento base IX Conferencia Iberoamericana de Educación. La Habana, Cuba, Julio de 1999. (En <http://www.oei.es/mapa.htm> )
- Reynolds, D y otros. *Las escuelas eficaces*. Madrid, Santillana, 1997
- Reid, W. Paradigmas y conceptos. 1997
- Rodríguez, Eugenio. *Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones*. R. I. de Educación. N° 5. 1994.(En <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a02.htm>)
- Romero, Niria Loerit. *Educación y calidad: una visión igual en esencia pero tan diferente en lo material*. Educar: Revista de Educación, Biblioteca Digital OEI. N° 24, Monográfico: Calidad Educativa. Enero – Marzo 2003. (En <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/dirrseed.html>)
- Santos Guerra, M.A, La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Madrid. 1993
- Santos Guerra, M.A. La escuela que aprende. Ediciones Morata, Madrid, 2000
- Santos Guerra, M.A. Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid, 2001.
- Santos Guerra, M.A. *Trampas en educación: Un discurso sobre la calidad*. Ediciones Morata, Madrid, 2002



Schiefelbein, Ernesto, *Estrategias para elevar la Calidad de la Educación*. Este trabajo fue presentado en la Reunión de Coordinación del Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS) del PREDE/OEA realizada el 16-27 de agosto 1993 en Washington D.C. (En <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20117/schielf.htm>)

Schmelkes, Sylvia. *La evaluación de los centros escolares*. Programa de Medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Secretaría de Educación Pública de México, en Cancún, Q.R., México, del 11 al 13 de junio de 1996. (En <http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-03.htm>)

Tedesco, C. *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya, 1997

Toranzos, Lilia V. *En la búsqueda de estándares de calidad*. Biblioteca Digital. Calidad y Equidad en Educación. OEI. En <http://www.campus-oei.org/calidad/toranzos2.htm>)

Toranzos Lilia. *Evaluación y Calidad*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 10, Enero – Abril 1996

## **LOS PROCESOS ESCOLARES EN ESCUELAS SECUNDARIAS MEXICANAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EFICACIA ESCOLAR: EL CLIMA Y LA CULTURA ESCOLAR**

*Antonieta Aguilera García, Adán Moisés García, Edna Huerta Velásquez,  
Gustavo Muñoz Abundez y Adriana Orozco Martínez*

### **1. INTRODUCCIÓN**

Este trabajo presenta hallazgos preliminares de un estudio realizado en escuelas secundarias de México. Estos se centran exclusivamente en la dimensión denominada “clima y cultura escolar” y que dan muestra, por un lado, de la calidad de las interacciones humanas entre los distintos miembros de la organización escolar y, por otro, de los valores, creencias y asunciones que tales miembros construyen en el espacio escolar fruto de la interacción y negociación cotidiana.

El trabajo de campo se realizó entre marzo y abril de 2006; la metodología utilizada fue la de estudio de caso y las estrategias de recuperación de información fueron, fundamentalmente la entrevista y la observación, aunque también se aplicaron instrumentos estructurados como cuestionarios; los informantes fueron los distintos actores escolares: personal directivo, docentes, alumnos y padres de familia.

Como el título de la ponencia lo indica, este documento da cuenta de hallazgos relacionados con el clima y la cultura escolar en casos contrastantes de escuelas secundarias generales, cuatro eficaces y dos ineficaces.

### **2. BREVE MARCO DE REFERENCIA**

El “clima institucional” ha sido identificado como un factor clave en la eficacia escolar en desde los primeros trabajos de esta línea. Se le ha definido de muchas maneras, una de ellas, relativamente aceptada en los años setenta, establece que el clima escolar “es el conjunto de atributos que pueden ser percibidos sobre una organización particular o sobre sus subsistemas y que pueden ser inducidos por la forma en que la organización y/o sus subsistemas tratan a sus miembros” (Tiaguri, 1968; Littwin y Stringer, 1968, y Littwin 1982, en Fernández, 2004). Por otro lado, desde el movimiento de la Mejora de la Escuela se habla de la “cultura escolar” con elementos que aluden al clima. La cultura escolar es el sistema de valores y normas que dan identidad al colectivo escolar y determinan el modo en que se hacen las cosas en una organización; de acuerdo con Schein (1985, en Aristimuño, 1999), se origina en la medida en que los miembros resuelven problemas. La cultura funciona como un *sistema estructurador de la práctica* que da lugar a que los agentes actúen de cierta forma, perciban, aprecien y evalúen las acciones de los demás miembros; cumple dos funciones: i) integración interna, y ii) coordinación de actividades y creación de un sentimiento común y compartido; cuando estas dos funciones se dan poco, se reduce fuertemente la efectividad de la organización. Una figura clave en la “creación” de la cultura en la escuela es el director. En el caso concreto de esta figura, la motivación hacia el liderazgo, cuyos componentes son la satisfacción con el

trabajo, el estado de ánimo y el nivel de compromiso y responsabilidad con la institución, afectan de manera determinante el clima y la cultura institucional, y en consecuencia, la eficacia de la organización (Gimberg, 1986 en Murillo et al, 1999).

### 3. Resultados

Los resultados muestran que el nivel de integración en los equipos docentes de las escuelas es variable. No se puede afirmar que estos dos grupos de escuelas (eficaces e ineficaces) estén ubicados en extremos opuestos. Se identifican matices, en ocasiones sutiles, con relación a la cohesión de los equipos y a los valores y creencias sobre el trabajo pedagógico; sin embargo, sí es notable que las escuelas ineficaces presentan una problemática acentuada en el terreno de las relaciones interpersonales, lo que afecta fuertemente el trabajo, en especial el de colaboración.

Entre los factores que contribuyen a esta existencia/ausencia de cohesión en las escuelas, es decir, de una cultura que propicie el logro de los objetivos escolares, trátense estos de aspectos relacionados con lo académico o con cuestiones de mejoramiento del equipamiento y la infraestructura —dimensión de gran importancia en las escuelas estudiadas— se identifican: i) la calidad de la motivación y satisfacción del director con su función de líder de la institución; ii) El nivel de integración del personal escolar y la forma de resolver los problemas y, iii) La calidad de las interacciones entre los docentes y su efecto en el trabajo de colaboración.

Estos elementos interactúan entre ellos, dando como resultado un clima y una cultura particular en cada organización, más fortalecidas en *algunos* casos de escuelas eficaces, y más debilitadas en las escuelas ineficaces. Un primer hallazgo en este sentido es el siguiente: al interior del grupo de escuelas eficaces es más “difícil” la identificación del o los elementos claves que explican su buen desempeño; por el contrario, en las escuelas ineficaces se observan una gran variedad de elementos que son compartidos entre ellas.

#### 3.1. La calidad de la motivación y satisfacción del director

Todos los directores de las escuelas estudiadas afirman que están satisfechos con su trabajo; sin embargo, en los directores de escuelas eficaces, se identifica además el compromiso y la responsabilidad que tienen para sacar adelante la escuela a su cargo. Esto lo demuestran con acciones concretas como destinar tiempo extra a la jornada de trabajo para atender las actividades escolares. También expresan gusto por ser maestros y algunos manifiestan un estado de ánimo positivo ante lo que realizan; hablan de las “ganas de hacer las cosas y de querer a la escuela”, se sienten orgullosos de sus logros y del reconocimiento que tienen de la comunidad. Todos estos aspectos aluden a que en los directores de estas escuelas eficaces está presente una motivación hacia el liderazgo.

Por otra parte, al analizar las fuentes de satisfacción de todos ellos, se identifica que entre los directores eficaces e ineficaces hay diferencias; mientras que para los primeros la satisfacción está originada en el reconocimiento que hacen padres, alumnos, maestros y autoridades educativas a su trabajo porque son consultados por miembros de la comunidad escolar para pedirles consejo y opinión en la resolución en determinadas problemáticas, así como por el explícito reconocimiento de su autoridad, en el caso de las escuelas ineficaces, los argumentos son ambiguos y hacen una mayor referencia a logros personales, se afirman cuestiones como “me siento realizado”, “siento que hemos cumplido”, sin brindar una referencia a hechos concretos que les hayan generado tal sensación de realización

### 3.2. El nivel de integración del personal escolar y la forma de resolver los problemas

En este aspecto lo que destaca es que en algunas escuelas eficaces el equipo directivo (director, subdirector y coordinadores) junto con al menos una pequeña parte de los docentes, comparten sus opiniones y creencias sobre la forma de organizar el trabajo y de atender las problemáticas. Es importante señalar que en ninguna de las escuelas se identifica una visión compartida por todo el personal escolar.

De este modo, en algunos casos de escuelas eficaces, los directivos señalan que son los maestros jóvenes los más comprometidos e involucrados, mientras que en otros se habla de los maestros con más años de servicio en la escuela. En estas escuelas se han generado distintas dinámicas para atender las problemáticas enfrentadas; hay casos que destacan el papel de la formación y actualización docente; los maestros son concebidos como “profesionales” y se les califica como responsables. En otra escuela se apuesta al trabajo en aula, se reconoce que la mayoría de los docentes están comprometidos con el trabajo, aunque algunos “no entienden muy bien el trabajo en equipo”, asimismo, se acepta que el cambio —se habla de cambio y de una transformación en las prácticas de los profesores— implica tiempo y que es necesario plantear metas modestas que sean alcanzables a pesar de las condiciones difíciles que se enfrentan.

Tomando como ejemplo el problema de la reprobación, los directores y docentes de las organizaciones eficaces refieren una mayor variedad de acciones para atenderla, algunas de ellas interconectadas. No se trata de acciones aisladas o que responsabilicen a agentes externos (como los padres) de la atención a esta situación. Así por ejemplo, en una de las escuelas se trabaja de manera coordinada con el asesor de grupo y el apoyo o tutorío entre estudiantes; además, algunos de los maestros de asignatura dedican tiempo adicional al de las clases a los estudiantes reprobados. Otra estrategia es el diálogo y acompañamiento cercano y con los padres de familia de los alumnos que presentan esta problemática.

Un aspecto a subrayar es que los directores de estas escuelas no tienen un discurso en el se sobreestimen las cosas positivas; lo que se observa, es conciencia de los problemas que enfrenta la escuela señalando entre otros las dificultades para la integración de todo el personal y para el trabajo en equipo.

Por otra parte, con relación a las escuelas ineficaces se identifican problemas de integración importantes entre el personal directivo y docente, así como inconsistencia en la atención de los problemas relacionados con los estudiantes. Los objetivos y las metas son ambiguos y no están centrados en los logros educativos. En general hay una incapacidad para identificar las dificultades relacionadas con la enseñanza; la capacitación y actualización no son consideradas necesarias; hay un discurso determinista para explicar los bajos resultados académicos.

En uno de los casos la directora es consciente de la problemática que priva en su escuela y no comparte la cultura de los profesores, lo que le genera frustración y una sensación de estar vencida ante la dificultad de involucrar al equipo docente en el trabajo. Ella refiere falta de interés y compromiso así como problemas para hacer reuniones en colectivo debido a la excesiva crítica entre los profesores. En otra escuela ineficaz, sucede lo contrario: el director comparte la cultura de los maestros que se caracteriza por poco esfuerzo y compromiso con el trabajo educativo y la justifica argumentando la falta de incentivos económicos. Un indicador claro de la falta de compromiso es el retiro de la escuela del Programa Escuelas de Calidad, el cual tiene como objetivo general brindar apoyo económico y técnico pedagógico a las escuelas con bajos resultados académicos en tres áreas: la gestión escolar, la participación social y práctica docente.

### 3.3. La calidad de las interacciones entre los docentes y su efecto en el trabajo de colaboración

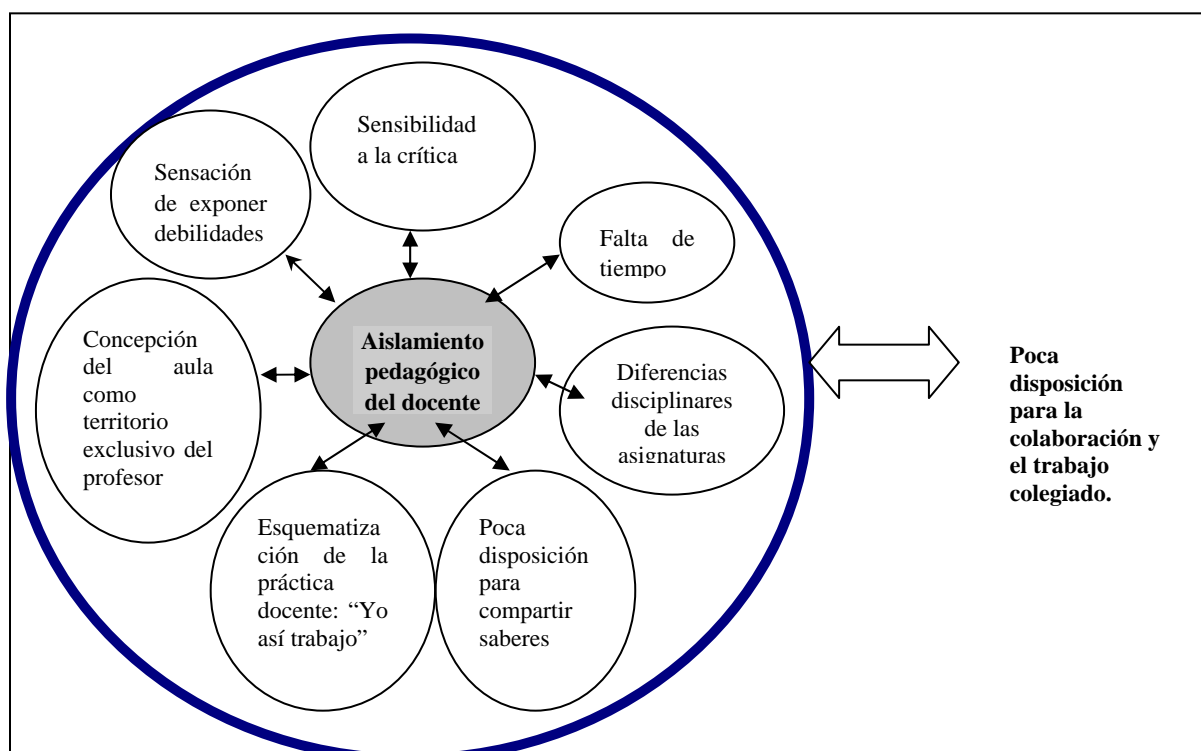
En este último apartado se hace referencia al conjunto de aspectos relacionados con las *formas de hacer* de los profesores en lo relativo al trabajo pedagógico, concretamente en lo que respecta a la interacción para el compartir saberes entre compañeros, ya sea esto a través de las instancias formales que existen en las escuelas—como el Consejo Técnico y las Academias— o bien, de manera “informal”, a través de acciones de colaboración y apoyo.

En esta dimensión se observan situaciones compartidas por ambos tipos de escuelas, eficaces e ineficaces, aunque en estas últimas los problemas son más acentuados. Esto probablemente se deba al tamaño de las escuelas (en promedio tienen setecientos alumnos en el mismo turno) así como a la misma organización del personal en áreas disciplinares, lo que hace que los maestros conformen distintos grupos para planificar y tomar decisiones sobre el trabajo pedagógico.

Los elementos que se identifican a la base de las dificultades encontradas relacionadas con la interacción y la colaboración entre docentes son los siguientes: la defensa de la autonomía en el trabajo y la concepción del aula como un territorio exclusivo de cada docente; las diferencias disciplinares de las asignaturas; la falta de tiempo; la falta de disposición para compartir saberes; la sensación de exponer debilidades personales; la sensibilidad a la crítica; y la “esquemmatización” de la práctica docente, lo que también se puede entender como la resistencia al cambio en materia de enseñanza.

Todos estos elementos, generan una condición de aislamiento por parte de los profesores, lo que a su vez hace que haya poca disposición en las escuelas para el trabajo de colaboración o en colegiado.

ESQUEMA 1. FACTORES QUE AFECTAN LA INTERACCIÓN Y EL TRABAJO COLABORATIVO



La dificultad para el trabajo de colaboración, tiene múltiples causales como se muestra en el esquema. Condiciones propias de la organización escolar favorecen algunas de ellas, otras están relacionadas propiamente con la forma en que se ha configurado el clima y la cultura en cada institución. Dentro de las primeras se identifican dos condiciones que opuestas entre sí, contribuyen a que en todas las escuelas haya la sensación de que no hay tiempo para el trabajo en equipo: una es que los profesores tengan “tiempo completo”, lo cual supone que prácticamente todas las horas estén destinadas al trabajo frente a grupo; la otra, es que al interior de las mismas instituciones varios docentes tengan pocas horas de contrato, lo que provoca que asistan a la escuela sólo para impartir las clases que les correspondan y, en el mejor de los casos, tomar algunos acuerdos con los miembros de las academias de sus respectivas asignaturas.

Asociados a estos factores que hacen ya de por sí difícil el trabajo de colaboración, se identifican otros. La esquematización de la práctica y el respeto a la autonomía de cada profesor son dos importantes. Es destacable el hecho de que los mismos docentes responsables de la coordinación del trabajo en las academias de las asignaturas señalen que no se acostumbra tomar acuerdos entre los profesores con relación a la forma de enseñar ni para definir las acciones que les permitan atacar problemas de aprendizaje en los estudiantes. Se hacen afirmaciones como “eso cada quién como maestro”, “cada quién anda en su canal”. Esta autonomía en el trabajo docente llega a ser tan acentuada, que incluso el director tiene que respetarla, lo que se observa particularmente en el trabajo en el aula, que en la mayoría de los casos es territorio exclusivo de los profesores que ahí laboran. Los propios directores reconocen y aceptan esta posición de autonomía, parece haber una especie de acuerdo al respecto en el que está a la base el valor del respeto de los espacios y territorios de cada uno.

Otros factores como el egoísmo o la poca disposición para compartir saberes, la sensación de sentirse expuesto y la sensibilidad a la crítica son todavía más determinantes para que el trabajo de colaboración no se de entre profesores. Y por supuesto hablan de lo debilitado de la calidad de las relaciones interpersonales entre los profesores.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los hallazgos muestran pocas diferencias en la forma de proceder de ambos grupos de escuelas, eficaces e ineficaces. Sin embargo, se alcanza a percibir diferencias considerando el grado de “desintegración” en cada una de ellas. En las escuelas eficaces parece estar dominando una cultura de “diferenciación”, caracterizada por la división de los miembros de la escuela en subgrupos, con consenso al interior, el escaso y ocasional intercambio de ideas y experiencias y la lucha de poder entre grupos. En las ineficaces, estas situaciones se acentúan al grado de que el equipo docente se encuentre “fragmentado”: hay múltiples comprensiones y significados que obstaculizan el consenso entre sujetos; predomina el trabajo en células aisladas con un cierto desajuste estructural, los procesos de decisión son ambiguos, lo que provoca a su vez ambigüedad en las metas y objetivos incoherentes (Martin, 1992).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP/UMRE (1999). *Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay*. Montevideo: ANEP/UMRE.

- Aristimuño, A (1999). El cambio en la educación. Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público. *Prisma, 11*.
- Fernández, T. (2004) *Fundamentos teóricos propuestos a ser observados en los módulos permanentes del sistema de cuestionarios de contexto para el ciclo de evaluaciones 2005-2008*. México, INEE. Documento mecanografiado.
- Martin, J. (1992). *Perspectivas de la Cultura*, Estados Unidos.
- Murillo, F.J.; Barrio, R. Y Pérez - Albo, M<sup>a</sup> J. (1999). *La dirección Escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile: UNICEF.

## **CUANDO LA SUERTE ESTÁ ECHADA: ESTUDIO CUANTITATIVO DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO EN LA PSU**

*Marisol Alejandra Contreras, Francisca Corbalán y Jesús Redondo*

### **1. INTRODUCCIÓN**

La investigación que aquí presentamos se inserta en la discusión sobre la desigualdad educativa y los factores asociados al rendimiento escolar mediante el análisis de la relación de variables relativas al estudiante, a la familia y a la escuela con el nivel de ingreso familiar y el rendimiento en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Sus resultados relevan la relación entre la desigualdad educativa y social, la determinación temprana del rendimiento en esta prueba y la necesidad de diferenciar por subpoblaciones para comprender el fenómeno del rendimiento escolar y tomar medidas más pertinentes.

La PSU ha sido definida como una prueba que evalúa habilidades cognitivas generales asociadas a los Contenidos Mínimos Curriculares de la enseñanza media (DEMRE, 2006). Como prueba de selección tiene por finalidad ordenar a los egresados de la educación media según las habilidades medidas para que las universidades tradicionales matriculen a los alumnos de los que se predice mejor resultado académico. Analizar los resultados de la PSU y sus determinantes, por tanto, representa un modo de evaluar la equidad de los resultados del sistema educacional chileno en dos sentidos: en cuanto a su capacidad para asegurar el aprendizaje de los estudiantes con independencia de su origen social y en cuanto a su capacidad para asegurar igualdad de oportunidades en el acceso a educación superior.

La evidencia chilena proveniente de la investigación educativa señala que la distribución de los aprendizajes escolares continúa siendo fuertemente pautada por la distribución de recursos socioeconómicos (especialmente desigual en nuestro país), condicionamiento que se repite en los perfiles de matrícula y egreso de la educación superior (Brunner y Elacqua, 2003; Valdivieso, 2006). Esta situación, sumada a la recientemente comprobada capacidad de las variables socioeconómicas para neutralizar las diferencias entre establecimientos públicos y privados (Bellei, 2007), determinó que para este estudio la comparación principal no fuese por tipo de administración de los liceos sino por ingreso familiar de cada estudiante. De este modo, los objetivos que sirvieron de guía a esta investigación sobre el rendimiento en la PSU fueron describir las diferencias de puntaje en la PSU entre estudiantes de distinto nivel de ingreso familiar, comparar las diferencias de puntajes según las variables disponibles controlando por nivel de ingreso y, por último, conocer si el peso de estas variables es diferente para estudiantes de distinto nivel de ingreso familiar.

Para cumplir con el último objetivo utilizamos la técnica de regresiones lineales múltiples, construyendo un modelo de regresión para cada subpoblación de estudiantes (definida por nivel de ingreso familiar). La variable dependiente de estas regresiones fue el promedio de los puntajes obtenidos por estudiante en las partes matemática y lenguaje de la PSU 2004. Las variables independientes fueron agrupadas en variables relativas al estudiante (sexo, logro en la enseñanza



básica y notas de enseñanza media), a la familia (educación de la madre y del padre) y a la escuela (contexto académico, área geográfica y dependencia administrativa del establecimiento de educación básica y modalidad educacional y dependencia administrativa del establecimiento de enseñanza media).

Trabajamos con la fusión de dos bases de datos, una otorgada por el Ministerio de Educación y otra otorgada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE). La población estudiada fue definida como la totalidad de estudiantes que rindieron el SIMCE 8° EB en el año 2000 y la PSU en el año 2004 (N: 99.736). La subdivisión de esta población según el nivel de ingreso familiar resultó en la siguiente distribución: 55,1% con ingreso familiar bajo (\$0 a \$278.000), 30,4% con ingreso familiar medio (\$278.000 a \$834.000), 7,3% con ingreso familiar medio alto (\$834.000 a \$1.400.000) y 7,1% con ingreso familiar alto (\$1.400.000 o más).

## 2. RESULTADOS

### 2.1. Diferencias de rendimiento en la PSU entre estudiantes de distinto nivel de ingreso familiar

En los resultados de la PSU para cada grupo destacan, en primer lugar, las diferencias de media entre cada nivel. Los estudiantes del nivel más bajo obtuvieron 467 puntos, los del nivel medio 517, los del nivel medio alto 568 y los del nivel alto 609. Las desviaciones estándar son levemente mayores para los grupos medios. Al comparar las modas de puntaje por nivel de ingreso, se observa que los puntajes aumentan desde 397 en el grupo de peores condiciones económicas a 657 en el grupo privilegiado. Otra forma más de analizar estos datos es con los porcentajes de logro alcanzado. Así, mientras un 56,1% de los estudiantes más pobres que rindieron la PSU obtuvieron más de 450 puntos, que representan el puntaje de corte para postular a una universidad tradicional, en los siguientes niveles este porcentaje aumenta a 74,8, 87,9 y 95%, respectivamente. Por otro lado, el 8,1% de los estudiantes de nivel más bajo, el 20% del nivel medio, el 38,8% del nivel medio alto y el 56,8% del nivel alto obtuvo más de 600 puntos, prácticamente asegurando la aceptación de una universidad tradicional.

### 2.2. Diferencias de rendimiento en la PSU según variables relativas al estudiante, la familia y la escuela controlando por nivel de ingreso familiar de los estudiantes

El análisis del rendimiento en la PSU según el nivel de ingreso familiar y las variables relativas al estudiante, la familia y la escuela muestra que las diferencias de rendimiento observadas en esta prueba se inclinan en el mismo sentido en todos los niveles de ingreso, aunque su magnitud varía. Así, respecto de las **características individuales** de los estudiantes se observa que en todos los niveles de ingreso familiar:

- los estudiantes hombres obtuvieron mejores puntajes que las mujeres (478 vs 458 en el nivel bajo de igf, 524 vs 510 en el medio, 577 vs 559 en el medio alto y 617 vs 600 en el alto), aunque esta diferencia no superó los 20 puntos en ninguno de los niveles.
- los estudiantes con logro en la enseñanza básica superior a la media nacional del año 2000 (250 puntos) obtuvieron mejores puntajes que los con logro inferior a dicho puntaje (505 vs 393 en el nivel bajo de igf, 546 vs 419 en el medio, 588 vs 448 en el medio alto y 621 vs 484 en el alto), alcanzando en promedio 128 puntos más. Esto se traduce en que sólo el 20% de los estudiantes pobres que obtuvieron menos de 250 puntos obtuvieron más de 450 puntos en la PSU vs un 66% de los estudiantes provenientes de familias con un nivel de ingreso alto.

- los estudiantes con logro en la enseñanza media superior a 6,0 obtuvieron mejores puntajes que los con logro inferior a dicho promedio de notas (522 vs 413 en el nivel bajo de igf, 585 vs 443 en el medio, 627 vs 472 en el medio alto y 657 vs 499 en el alto), alcanzando en promedio 142 puntos.

Cabe destacar que la magnitud de las diferencias de puntaje observadas entre los estudiantes con distinto nivel de logro, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media, se relaciona directamente con el nivel de ingreso de la familia de los estudiantes (es decir, a mayor nivel de ingreso familiar, mayor es la diferencia de puntaje).

Al examinar el rendimiento en la PSU según el nivel de ingreso familiar de los estudiantes y **variables familiares**, en todos los niveles se observa que a mayor escolaridad de los padres y las madres mayor es el puntaje obtenido. Así, por ejemplo, un estudiante cuyo padre y/o madre alcanzó más de 12 años de escolaridad obtuvo, en promedio, entre 50 y 60 puntos más que aquel con padres con menor nivel escolaridad.

Finalmente, al analizar el rendimiento en la PSU según el nivel de ingreso familiar de los estudiantes y **variables escolares**, se observa que en todos los niveles:

- los estudiantes que cursaron la enseñanza básica y/o media en establecimientos de dependencia particular pagada obtuvieron mejores puntajes que los que lo hicieron en establecimientos particulares subvencionados y municipales (Enseñanza básica: 551 vs 479 vs 453 en el nivel bajo de igf; 567 vs 513 vs 495 en el medio; 590 vs 544 vs 534 en el medio alto y 617 vs 503 vs 546 en el alto. Enseñanza media: 560 vs 475 vs 458 en el nivel bajo de igf; 572 vs 511 vs 502 en el medio; 594 vs 541 vs 543 en el medio alto y 620 vs 555 vs 557 en el alto). Además, se observa que la diferencia de puntaje PSU entre los estudiantes que asistieron a establecimientos de dependencia particular subvencionada y municipal es muy estrecha: sólo 18 puntos más a favor de la particular subvencionada en el caso de la enseñanza básica y 5 en el de la enseñanza media.
- los estudiantes que asistieron a escuelas básicas urbanas obtuvieron mejores puntajes que los asistieron a escuelas rurales (470 vs 429 en el nivel bajo de igf; 518 vs 470 en el medio; 569 vs 521 en el medio alto y 609 vs 573 en el alto), obteniendo en promedio 43 puntos más. No existen diferencias importantes en la magnitud de las diferencias de puntaje observadas en los distintos niveles de ingreso según área geográfica del establecimiento de enseñanza básica.
- los estudiantes que asistieron a escuelas básicas cuyo contexto académico superaba la media nacional (es decir, cuyo establecimiento de enseñanza básica obtuvo un puntaje SIMCE superior a 250 puntos) obtuvieron mejores puntajes que aquellos que se educaron en un contexto académico de menor calidad (493 vs 440 en el nivel de igf bajo; 533 vs 464 en el medio; 577 vs 479 en el medio alto y 613 vs 465 en el alto) y obtuvieron en promedio 92 puntos más. Respecto de la magnitud de estas diferencias se observa que a mayor nivel de ingreso familiar mayor es la diferencia de puntaje.
- los estudiantes que cursaron enseñanza media de modalidad científico-humanista obtuvieron mejores puntajes que los que asistieron a establecimientos técnico-profesionales (483 vs 434 en el nivel de igf bajo; 528 vs 444 en el medio; 572 vs 439 en el medio alto y 610 vs 449 en el alto). Al comparar las diferencias de puntaje entre estos dos grupos de estudiantes por nivel de ingreso familiar, se observa que éstas son más amplias en los niveles altos; sin embargo, esta constatación debe ser ponderada considerando que

casi la totalidad (98,7%) de los estudiantes que asiste a establecimientos técnico-profesionales proviene de familias con bajos niveles de ingreso.

### **2.3. Efecto de las variables relativas al estudiante, la familia y la escuela sobre el rendimiento en la PSU según el nivel de ingreso familiar de los estudiantes**

El análisis de los modelos de regresión construidos con el método de selección por pasos para cada nivel de ingreso familiar confirmó que la importancia de las características relativas al estudiante, a la familia y a la escuela difiere entre los grupos de distinto ingreso familiar, aunque no de forma absoluta. En síntesis, el análisis transversal de estos cuatro modelos permite señalar lo siguiente:

- Los cuatro modelos tienen una alta capacidad de explicación de la varianza del rendimiento en la PSU, pero se observa que ésta aumenta para los niveles de ingreso más altos (66%, 70%, 72%, 71%, respectivamente).
- Para las cuatro subpoblaciones, las diez variables estudiadas resultaron tener un peso relativo significativo al actuar en conjunto. Sin embargo, en el análisis comparativo se observa que el valor de este peso varía entre los distintos niveles de ingreso familiar, destacándose las siguientes particularidades:
- El logro académico que los sujetos obtuvieron en la enseñanza básica es para todos los grupos una variable fuertemente predictiva, pero esta fuerza relativa presenta una relación inversa al nivel de ingreso familiar del estudiante ( $\beta$ : 0,541;  $\beta$ : 0,483;  $\beta$ : 0,432;  $\beta$ : 0,366; respectivamente). En otras palabras, aunque sigue siendo importante, para los grupos de mejores condiciones económicas el peso relativo del logro en la enseñanza básica es menor, lo que se corresponde con el aumento en importancia de las notas de enseñanza media ( $\beta$ : 0,288;  $\beta$ : 0,344;  $\beta$ : 0,413;  $\beta$ : 0,464; respectivamente).
- La importancia de la variable sexo femenino sobre el rendimiento en la PSU es transversal a todos los grupos ( $\beta$ : -0,155;  $\beta$ : -0,155;  $\beta$ : -0,189;  $\beta$ : -0,186; respectivamente).
- En el grupo de menor ingreso, la variable que sigue en importancia es la modalidad educacional de la enseñanza media, mientras que, a medida que el nivel de ingreso es mayor, la variable que cobra más relevancia es el contexto académico de la enseñanza básica y después la dependencia administrativa del establecimiento de enseñanza media.
- La educación de ambos padres y las demás características del establecimiento de enseñanza básica son variables significativas, pero el aporte que hacen al modelo en cuanto a su valor predictivo es muy reducido.

### **3. CONCLUSIONES**

Este estudio contribuye con evidencia sobre la estrecha relación entre las desigualdades sociales y educativas mediante la descripción de las marcadas y determinantes diferencias de rendimiento escolar según el nivel de ingreso familiar de los estudiantes, constatación que se vuelve aún más crítica al considerar que la población analizada corresponde sólo a la de aquellos que, luego de sortear importantes barreras, llegaron a rendir la PSU (el 42% de los alumnos que rinden el SIMCE en 8° EB rinden la PSU cuatro años después). En términos prácticos, dada esta simetría entre la distribución socioeconómica y la de rendimiento escolar, la PSU se constituye como un instrumento de reconocimiento educativo para quienes provienen de situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, legitimando las desigualdades sociales de origen.

En relación a los factores asociados al rendimiento escolar, el principal hallazgo de este estudio es el referido a la capacidad predictiva del logro alcanzado en la enseñanza básica sobre el resultado en la PSU. Si bien no sorprende que el logro escolar previo condicione el logro posterior, el hecho de que la suerte que se corre al rendir la PSU esté echada en más de un 60% antes de ingresar a la enseñanza media y que esta determinación sea aun mayor para los estudiantes de menor capital económico, cuestiona profundamente el sentido y la calidad de la enseñanza media -en especial la de los estudiantes más pobres- y deja en evidencia la falacia de medir la calidad de los establecimientos sin considerar la composición escolar a la que estos atienden.

Finalmente, la constatación de diferencias entre las subpoblaciones estudiadas confirma la pertinencia de reconsiderar la utilización de estándares, tanto en el análisis de la información como en la implementación de políticas y el establecimiento de metas educativas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1).

Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003). *Informe de Capital Humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

DEMRE (2006). *Las Pruebas de Selección Universitaria*. Santiago de Chile. Disponible en [www.demre.cl](http://www.demre.cl).

Valdivieso, P. (2006). *Caracterización educacional y sociodemográfica de los estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades reunidas en el Consejo de Rectores*. Santiago de Chile: Consejo de Educación Superior.

## **EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DEL MOVIMIENTO DE ESCUELAS EFICACES: HACIA UNA PERSPECTIVA BASADA EN LOS ACTORES EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA**

*Andrés Sandoval Hernández y Juan Carlos Barrón Pastor*

### **1. INTRODUCCIÓN**

Por varias décadas el programa de investigación del Movimiento de las Escuelas Eficaces (MEE) ha trabajado por mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, desde sus inicios MEE ha recibido fuertes críticas relacionadas principalmente con aspectos teóricos y metodológicos que han promovido un prolífico debate sobre sus limitaciones y potencialidades. Hoy, después de más de treinta años, el desarrollo del MEE ha alcanzado un punto en el que es necesario revisar y evaluar las críticas que ha recibido para forjar las bases que guíen hacia la consecución de los objetivos que originalmente fueron trazados para él.

Paralelamente, el MEE se ha desarrollado como un bien de exportación, principalmente de países como el Reino Unido y Estados Unidos hacia los llamados países en desarrollo. Cursos “hechos a la medida” y su correspondiente *software*, empaquetados y repartidos por consultores externos, prometen tener la capacidad de inyectar el *technical know how* que necesitan las escuelas. Pero, ¿qué tan adecuado es el enfoque técnico-racional que usa el MEE para atender las necesidades multinivel de todos los alumnos en un sistema educativo? (Rassool and Morley 2000); más aún, ¿qué tan adecuada la importación e inmediata aplicación de estos modelos de eficacia escolar en el contexto latinoamericano?, ¿en qué medida responden estos modelos a las necesidades que enfrenta la región? Las respuestas a estas preguntas ciertamente no pueden ser en blanco y negro. Si bien se ha avanzado de manera considerable en algunos aspectos que tradicionalmente han afectado a nuestros sistemas educativos (e.g. la cobertura), existen algunos otros problemas graves en los que los avances son prácticamente nulos (e.g. equidad). En México, por ejemplo, la inequidad con respecto a la distribución de las oportunidades educativas sigue existiendo, e incluso tiende a aumentar (Sandoval-Hernández 2007).

De esta manera, nuestro objetivo en este trabajo es delinear las posibles bases para un nuevo programa de investigación en eficacia escolar que supere las limitaciones teórico-metodológicas de la corriente clásica del MEE y que sea más adecuado para la realidad social predominante en América Latina. Dado que la estructura de esta ponencia está basada en la noción de los programas de investigación científica de Lakatos (1970), en primer término se presenta una breve revisión de sus principales conceptos, seguida por el análisis de los fundamentos básicos del MEE propuesto por Lauder y colaboradores (1998). Posteriormente se hace un recuento de algunas críticas al MEE sobre su afiliación teórico-metodológica y sus resultantes dificultades para la incorporación plausible del contexto en sus análisis. La cuarta sección introduce brevemente algunos de los argumentos presentados por Teddlie y Reynolds (2001) para atender a las críticas. Finalmente, se presentan una breve evaluación del MEE y algunas sugerencias para guiar el desarrollo de un programa de investigación alternativo.

## 2. LA NOCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN DE LAKATOS

Según Lakatos, un programa científico de investigación consiste en tres partes principales: el núcleo central, un cinturón protector y la heurística (negativa y positiva).

El *núcleo central* lo constituyen los supuestos básicos esenciales del programa de investigación y toma la forma de una serie de hipótesis generales, las cuales son irrefutables por simple decisión metodológica.

El *cinturón protector* es una serie de hipótesis auxiliares que subyacen del núcleo central y que lo protegen de la falsificación, al mismo tiempo que traducen el poder heurístico del programa en la predicción o explicación de hechos nuevos, en función de lo cual se puede verificar el progreso o el estancamiento (degeneración) de dicho programa.

La *heurística positiva* y la *heurística negativa* son las reglas fundamentales de la investigación, cuyo rol consiste en orientar la organización conceptual, metodológica y empírica del programa. La heurística negativa estipula lo que se aconseja no hacer, por ejemplo abandonar o modificar el núcleo central del programa. Por el otro lado, la heurística positiva especifica lo que se debe hacer dentro del programa, por ejemplo qué temas se deben estudiar, en qué orden y de qué manera, a fin de cambiar o ajustar el cinturón protector y reforzar el núcleo central del programa.

## 3. EL NÚCLEO CENTRAL DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DEL MEE

De acuerdo con Lauder y sus colegas (1998) una reconstrucción racional<sup>1</sup> del núcleo central de la escuela clásica del MEE contendría los siguientes supuestos básicos esenciales.

1. Las escuelas sí tienen un efecto en los resultados escolares de los estudiantes (en términos de la puntuación que éstos obtienen en un examen determinado).
2. Los efectos de la escuela no ocurren por casualidad. Además, que estos efectos que mejoran los resultados escolares de los estudiantes pueden ser manipulados y replicados con base en la investigación del MEE.
3. Las escuelas son como cualquier otra organización en donde los empleados y los alumnos responderán a los estímulos de sanciones y recompensas del sistema, de modo que la manipulación y réplica de los factores de eficacia escolar se hace posible.
4. Las escuelas como organizaciones forman parte de una estructura anidada / multi-nivel. Es decir, que los alumnos están anidados en grupos, los grupos en escuelas y las escuelas en zonas geográficas. Además, se asume que la efectividad escolar puede identificarse analizando el desempeño de cada nivel y, por inferencia, la efectividad de las relaciones entre cada nivel.
5. Existe autonomía relativa entre los niveles y entre el sistema educativo y la sociedad. De modo que las escuelas pueden generar efectos sobre los resultados escolares de sus alumnos independientemente de los factores externos que los afectan.

---

<sup>1</sup> El término *reconstrucción racional* fue acuñado por Lakatos (1970) y se refiere a una reconstrucción lógica e histórica de lo que los investigadores de un área o programa determinado han expresado en sus trabajos, por lo que no coincide necesariamente con los pensamientos o compromisos personales de los investigadores.

#### 4. Críticas al MEE

Existe un amplio debate dentro del MEE y una casi interminable, y a veces demasiado cargada de retórica, discusión entre críticos y defensores de este movimiento. Afortunadamente, existen algunas excelentes compilaciones de críticas (e.g. Slee, Weiner et al. 1998; Wrigley 2004) y contra-críticas (Teddlie and Reynolds 2001) que dan elementos para establecer algún orden. Este trabajo se centra en aquellos aspectos del debate relacionados con las afiliaciones teórico-metodológicas del MEE y su resultante dificultad para incluir de manera exitosa el contexto en sus análisis. Consideramos que estas críticas son las más trascendentales ya que estos elementos son los que soportan al núcleo central del programa.

Diversos autores han criticado fuertemente al MEE por su afiliación positivista (e.g. Thrupp 1999; Willmott 1999a; Wrigley 2004). De acuerdo con los críticos esto se hace evidente por la innegable dieta básica del MEE constituida por variables observables y medibles (Willmott 1999b), por su limitada perspectiva de las complejas relaciones entre las escuelas y sus contextos (Thrupp 1999), y por sus conclusiones lineales de tipo insumo – producto (Wrigley 2004). Aplicar esta lógica dentro de complejos sistemas humanos provoca una larga cadena de supuestos inexactos. Estos autores sostienen que la adopción de esta ontología y epistemología positivista necesariamente implica suponer, entre otras cosas: i) que los factores no considerados en el modelo de análisis permanecen constantes durante el mismo (Wrigley 2004), en otras palabras, el contexto social se conceptualiza como un grupo de factores fijos, externos e independientes de la agencia de las escuelas y sus actores (Willmott 1999b) ii) que las relaciones identificadas por medio de este tipo de análisis demuestran causalidad (Fidler 2001); iii) que los factores de eficacia escolar identificados por este tipo de análisis pueden ser manipulados y replicados en contextos diferentes (Lauder, Jamieson et al. 1998), incluso en diferentes países (Rassool and Morley 2000); iv) que los actores son esencialmente pasivos con respecto a la estructura y las demandas del sistema educativo (Lauder and Brown 2007) y; v) que estos factores, en forma de listas o modelos, pueden fungir como la receta que al aplicarse en las escuelas no efectivas, las convertirá, sin más, en efectivas (Wrigley 2006).

#### 5. EL CINTURÓN PROTECTOR DEL MEE

Esta sección se basa principalmente en el artículo que Teddlie y Reynolds (2001) publicaron para contestar a las críticas al MEE contenidas en los libros de Thrupp (1999) y de Slee y colaboradores (1998). La importancia conferida al trabajo de Teddlie y Reynolds (TyR) se basa en el título de “Guardianes Principales del MEE” otorgado a ellos por autores como Wrigley (2004) y a su puesto clave como editores de *The International Handbook of School Effectiveness Research* (2000).

TyR sostienen que las críticas al MEE pueden clasificarse en políticas, metodológicas y teóricas. Basados en esta clasificación presentan una serie de catorce críticas puntuales seguidas de sus contra-críticas, que van desde simples declaraciones de acuerdo, hasta vigorosas defensas. Con respecto al alegado positivismo del MEE, aunque aceptan que *algunos* investigadores dentro del movimiento aún trabajan bajo del paradigma positivista, ellos se disocian de estas tradiciones argumentando que han adoptado una posición basada en una filosofía pragmatista y explícitamente afirman que su investigación tiene las siguientes orientaciones: i) la inclusión de metodologías cuantitativas y cualitativas para la recolección y análisis de la información; ii) el uso de lógica inductiva y deductiva dependiendo de la fase del proyecto de investigación; iii) el uso de enfoques epistemológicos objetivos y subjetivos dependiendo de la información con que estén trabajando; iv) una axiología en la que los valores juegan un papel importante en la interpretación de resultados; y v)

una ontología que acepta la realidad externa y que niega que la verdad pueda ser determinada de manera definitiva<sup>2</sup>.

## 6. EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DEL MEE: ¿PROGRESIVO O DEGENERATIVO?

Uno de los criterios que propone Lakatos (1970) para la evaluación de los programas de investigación es su capacidad para explicar hechos nuevos con base en innovaciones teóricas y metodológicas. Con este criterio, los programas de investigación pueden ser calificados como progresivos o degenerativos.

Ahora bien, aún cuando existen desarrollos teóricos (v.g. Muñoz-Repiso, Murillo et al. 2001; Taylor, Muller et al. 2003; Cervini 2003b; Fernández 2004b; Murillo 2004b) y metodológicos (c.f. Goldstein 1987) sin duda plausibles, siguen aún pendientes los cuestionamientos sobre los supuestos básicos del MEE acerca de la naturaleza de las escuelas y sus actores. Luego entonces, ¿es posible atender a las críticas sin modificar o abandonar el núcleo central del programa de investigación del MEE? Consideramos que no. Un análisis de los puntos anteriores y de las críticas que se presentan a continuación deja ver que algunos supuestos contenidos en el núcleo central del MEE no han sido defendidos exitosamente por su cinturón protector (v.g. la replicabilidad de los modelos de eficacia escolar, la pasividad de los actores, la autonomía entre escuela y contexto). Luego entonces, la creación de un programa de investigación alternativo es necesaria para garantizar el cumplimiento de los objetivos originalmente establecidos para el MEE.

## 7. LA HEURÍSTICA DEL MEE

En esta sección del trabajo se realizan algunas sugerencias para atender las críticas hechas al MEE sobre su alegada afiliación positivista, al tiempo que se considera su aplicación en el contexto latinoamericano. Estas sugerencias se dividen en los siguientes cuatro puntos.

Primero, consideramos que el elemento del núcleo central del MEE que no debe cambiar es que “la escuela importa”. Lo que es más, somos firmes partidarios de que los cambios que lleven a elevar la calidad de nuestra educación se pueden y se deben lograr en las condiciones sociales y políticas existentes. Pero, ¿quién y cómo se debe establecer la dirección de estos cambios?, ¿en qué términos se debe evaluar la *efectividad* de las escuelas? La respuesta a estas preguntas da pie a nuestra segunda recomendación.

Consideramos que la participación de los actores del sistema educativo en el MEE debe ser fortalecida con el fin de evitar interpretaciones sesgadas y la reproducción de dinámicas de inequidad cuando se aplique el programa de investigación.

La construcción de identidad es un proceso que siempre se produce en relación a otros, involucra complejas dinámicas de poder (Gonzalez-Casanova 2004) y alberga un alto riesgo de generar de estereotipos; donde el *nosotros* generalmente lleva connotaciones positivas y el *otros* se asocia a valores negativos. Estos estereotipos frecuentemente favorecen la reproducción de inequidades (Barrón-Pastor 2007).

---

<sup>2</sup> Paradójicamente ninguna de estas orientaciones contradice de manera contundente al paradigma positivista.



La única manera de evitar los estereotipos es permitir a los actores definirse a sí mismos. Adicionalmente, diversos autores sostienen que los procesos educativos son mejor entendidos por sus actores (Stables 2003) y que por ello, son los actores quienes debería establecer los objetivos de mejora y la dirección de los cambios (Smith 1998). De esta manera, si uno de los objetivos del MEE es el combate de las inequidades (problema especialmente grave en el contexto latinoamericano) tendrá que promover la participación de todos los actores involucrados con la educación (maestros, padres de familia, hacedores de política pública, estudiantes, etc.) Una posible vía para lograrlo es aprovechar el camino andado por otros programas de investigación con objetivos muy similares como lo es el de Investigación acción (c.f. Whitehead and McNiff 2006; Stringer 2007).

Tercero, consideramos que el paradigma positivista en el que aún se inscribe la mayoría de la investigación dentro del MEE limita la correcta comprensión de la realidad social de la que forman parte las escuelas y sus actores. En su lugar proponemos la utilización de una metodología con un enfoque crítico realista que ofrezca explicaciones de la realidad desarrolladas y soportadas relacionando teoría y datos de manera explícita. Dicho marco metodológico debe ser realista en un sentido tanto ontológico como epistemológico. En otras palabras, la forma en que la realidad es entendida debe estar determinado por las mejores teorías disponibles en un momento dado; y, en el sentido epistemológico, se refiere a la idea de que las teorías pueden postular mecanismos no-observables que explican fenómenos observables (Lauder and Brown 2007). La existencia de estos mecanismos se basa, por una parte, en la estructura anidada de los sistemas escolares; es decir, se refieren a las tensiones provocadas por la interacción entre los diferentes niveles (e.g. cultura escolar – política pública), que no son observables pero que tienen efectos observables en las prácticas y disposiciones de maestros, alumnos y demás actores. Por otro lado, estos mecanismos no observables se refieren también a la interacción entre efectos observables en las escuelas (e.g. efectos composicionales) cuyas causas se encuentran fuera de ellas (capital cultural, económico, social, etc.)

Este enfoque niega que el contexto pueda verse como algo fijo y ajeno a las escuelas, en su lugar establece que tanto a la escuela como su contexto son entidades conceptuales que se definen a partir de la interacción entre ellas y del conjunto de relaciones que las constituyen. Bajo esta perspectiva, la escuela y su contexto comparten *rizómicamente* el conjunto de factores que afectan los resultados escolares. Un buen ejemplo para tener una imagen de un rizoma es el pasto. Si se observan sus raíces es prácticamente imposible saber qué raíz corresponde a cada pasto, pero cada pasto tiene raíces y todas ellas están interconectadas (Deleuze and Guattari 1972). En este sentido, no se puede hablar de relaciones causales lineales, sino de redes.

Los análisis de este tipo requerirán métodos de análisis mixtos. Las técnicas cuantitativas serán necesarias para establecer la existencia, magnitud y localización de los fenómenos observables o *síntomas* (e.g. efectos composicionales) y las cualitativas para explicar los mecanismos que les subyacen (e.g. tensiones). Dado que estos mecanismos no pueden ser observados (sólo sus síntomas), para que puedan ser considerados en el análisis deberán ser teorizados (Lauder and Brown 2007). El objetivo sería entonces construir una explicación con fundamentos teóricos en la que los elementos metodológicos cuantitativos y cualitativos sean reconocidos e incluidos en una narrativa explicativa de los procesos educacionales (Nash 1999b).

Cuarto, consideramos que cada sistema educativo y cada escuela tienen contextos con características particulares y diferenciadas, por lo que concordamos con Murillo (2003) cuando dice que la importación e inmediata puesta en marcha de modelos de eficacia escolar más que una ilusión, es un engaño.

Es bien sabido que los orígenes y el mayor volumen de trabajos dentro del MEE se concentran en Estados Unidos, el Reino Unido y otros países de los llamados desarrollados. Consecuentemente sus análisis y hallazgos corresponden específicamente a las características sociales, económicas, políticas y culturales que comparten estos países y que no necesariamente están presentes en otras regiones del mundo.

De acuerdo con Murillo (2007), estos países se caracterizan porque en gran medida tienen autonomía escolar, recursos económicos y materiales suficientes, y una libertad considerable de los padres para escoger entre diferentes escuelas. En contraste, los países latinoamericanos se caracterizan por la insuficiencia e inadecuada distribución de la infraestructura escolar, el hecho de que muchas familias están forzadas a depender del trabajo infantil para satisfacer sus necesidades básicas, las históricas formas de inequidad social y la forma en la que se intersectan con el subdesarrollo postcolonial (Rassool and Morley 2000), además de tener sistemas educacionales tradicionalmente centralizados con limitada autonomía escolar (Murillo 2007).

Sin desdeñar lo que se puede aprender y utilizar de la investigación desarrollada en Estados Unidos y Europa, es necesario evaluar minuciosamente qué partes de ella pueden realmente abonar a la solución de los problemas que enfrenta Latinoamérica y qué partes deben ser desarrolladas a partir del análisis de nuestra propia realidad.

Finalmente, creemos que los argumentos presentados en este trabajo nos urgen a que como actores del sistema educativo latinoamericano (maestros, alumnos, padres de familia, investigadores, hacedores de política pública, etc.) no esperemos pasivamente la conclusión del debate sobre los alcances y limitaciones del MEE para tratar de importar y aplicar el modelo de eficacia escolar que resulte *ganador*. Si queremos dar pasos firmes hacia el mejoramiento de nuestros sistemas educativos, es necesario que participemos en el debate y que al mismo tiempo generemos herramientas teórico-conceptuales y metodológicas desde nuestra propia perspectiva y de acuerdo a nuestros intereses y prioridades, así como seguir trabajando en la producción de bases sólidas para establecer un nuevo programa de investigación que responda mejor a las necesidades de la realidad en Latino América.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón-Pastor, J. C. (2007). Promoting intercultural relations? Racism and Affirmative actions for Indigenous persons in Mexican Higher Education. Society for Latin American Studies Conference 2007. University of Newcastle.
- Cervini, R. (2003b). "Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel." Education Policy Analysis Archives 11(6).
- Deleuze, G. and F. Guattari (1972). Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia. New York, Viking Press.
- Fernández, T. (2004b). Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en Latinoamérica. Centro de Estudios Sociológicos (CES). Mexico, El Colegio de Mexico.
- Fidler, B. (2001). A structural critique of school effectiveness and school improvement. School effectiveness and school improvement—alternative perspectives. A. Harris and N. Bennett. London, Continuum.
- Goldstein, H. (1987). Multilevel models in educational and social research. London, Griffin.
- Gonzalez-Casanova, P. (2004). Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política. Barcelona, Anthropos.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. Criticism and the Growth of Knowledge. I. Lakatos and A. Musgrave. Cambridge, Cambridge University Press: 91-195.

- Lauder, H. and C. Brown (2007). An appraisal competing research programmes on school effectiveness and school improvement. Bath, University of Bath.
- Lauder, H., I. M. Jamieson, et al. (1998). Models of Effective Schools: Limits and Capabilities. School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements. R. Slee, G. Weiner and S. Tomlinson. London, Falmer Press.
- Muñoz-Repiso, M., F. J. Murillo, et al. (2001). "Aportaciones de las teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar." Revista Española de Pedagogía LIX(218): pp. 69-84.
- Murillo, F. J. (2003). "Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar." Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 1(1).
- Murillo, F. J. (2004b). "Un marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar." Revista Mexicana de Investigación Educativa 9(21): 319-359.
- Murillo, F. J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. International Handbook of School Effectiveness and Improvement. T. Townsend. Dordrecht, Springer. 17: 75-91.
- Nash, R. (1999b). "What is Real and What is Realism in Sociology?" Journal for the Theory of Social Behaviour 29(4): 445-466.
- Rassool, N. and L. Morley (2000). "School Effectiveness and the Displacement of Equity Discourses in Education." Race Ethnicity and Education 3(3): 237-258.
- Sandoval-Hernández, A. (2007). "La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I." Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 5(1): 22-42.
- Slee, R., G. Weiner, et al. (1998). School Effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements. London, Falmer Press.
- Smith, L. M. (1998). A kind of educational idealism: Integrating realism and reform. International handbook of educational change. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers. 5: 100-120.
- Stables, A. (2003). "School as Imagined Community in Discursive Space: A Perspective on the School Effectiveness Debate." British Educational Research Journal 29(6): 895-902.
- Stringer, E. T. (2007). Action Research. London, Sage.
- Taylor, N., J. Muller, et al. (2003). Getting schools working: Research and systemic school reform in South Africa. Cape Town, Pearson Education.
- Teddlie, C. and D. Reynolds (2000). The International Handbook of School Effectiveness Research. London and New York, Falmer Press.
- Teddlie, C. and D. Reynolds (2001). "Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research." School Effectiveness and School Improvement 12(1): 41-82.
- Thrupp, M. (1999). Schools Making a Difference: Let's Be Realistic! : School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform. London, Open University Press.
- Whitehead, J. and J. McNiff (2006). Action Research Living Theory. London, Sage.
- Willmott, R. (1999a). "School Effectiveness Research: an ideological commitment?" Journal of Philosophy of Education 33(2): 253-268.
- Willmott, R. (1999b). "Structure, Agency and School Effectiveness: researching a 'failing' school " Educational Studies 25(1): 5 - 18.
- Wrigley, T. (2004). "'School effectiveness': the problem of reductionism." British Educational Research Journal 30(2): 227 - 244.
- Wrigley, T. (2006). Another School is Possible. London, Bookmarks Publications.

## **DIÁLOGO ENTRE LAS CORRIENTES DE LA EFICACIA ESCOLAR Y LA MEJORA ESCOLAR A TRAVÉS DE TRES INVESTIGACIONES EMPÍRICAS REALIZADAS EN URUGUAY SOBRE PROCESOS DE CAMBIO**

*Adriana Aristimuño, Lidia Baracchini y Lilián Bentancur*

### **1. DESDE LA TRADICIÓN DE LA EFICACIA ESCOLAR**

Desde la tradición de la Eficacia Escolar (EE) se realizó una investigación en 10 centros de educación media básica pública de Uruguay. Esta investigación, responde a la pregunta central de esta corriente, tal como la plantea Murillo (2003:36): “¿Por qué unos centros tienen éxito en alcanzar sus objetivos, mientras otros, situados en contextos análogos, fracasan en esta tarea?”

La investigación se desarrolla en centros que atienden una población de contexto sociocultural medio-bajo y bajo, pero que logran puntajes altos en las pruebas censales nacionales, más altos que sus pares del mismo estrato. Se identifican así 10 centros, distribuidos por todo el territorio nacional, la mitad en Montevideo y la mitad en el resto del país.

El interés de la investigación radica en identificar las formas de trabajo pedagógico y organizacional predominantes en estos centros, en el entendido que estas formas de trabajo son la clave para explicar los resultados excepcionales de los estudiantes.

La metodología combinó la estrategia cuantitativa (resultados en pruebas censales) con la cualitativa (recogida de información sobre dinámicas institucionales).

La muestra constituye una muestra intencional. El conjunto de centros es representativo del esfuerzo de la educación pública por atender una creciente población necesitada de educación básica. El tamaño de los mismos oscila entre 500 y 1400 estudiantes, atendidos en general por equipos de personal no docente que oscila tan solo entre 5 y 7 personas.

El contexto sociocultural de los jóvenes es de muy baja dotación educativa de los progenitores, marcado por la pobreza y en algunos casos, la marginalidad. En su mayoría se trata de centros ubicados en periferias urbanas. Una nota repetida en los centros de Montevideo es la ausencia de padres varones.

A pesar de estos contextos, el conjunto de los 10 centros presenta bajos niveles de deserción, y resultados en las pruebas censales por encima de los promedios nacionales.

Cabe plantearse la pregunta: ¿qué dinámicas organizativas y pedagógicas tienen lugar en estos centros, que expliquen dichos resultados?

Del trabajo de campo realizado emerge la siguiente evidencia:

- Los proyectos de centro colocan en forma central el tema de los aprendizajes (en lugar de la convivencia, por ejemplo);

- Respeto por normas de convivencia consensuadas y autorregulación por parte de los adolescentes;
- Vínculos sólidos entre adultos y estudiantes;
- Relaciones fuertes entre las familias y los centros, se dedica tiempo a hablar y lograr acuerdos con las familias, sobre todo en torno a la noción de centralidad de la educación en la vida del joven;
- Estabilidad en el cuerpo docente de los centros;
- Climas institucionales marcados por la pertenencia y el compromiso;
- Cultura institucional de trabajo duro, logro y exigencia;
- Acciones específicamente dirigidas a retener a los estudiantes, basadas en la personalización y la flexibilidad;
- Conocimiento personal de cada estudiante a través de diagnósticos detallados;
- Dispositivos de tutoría y apoyos específicos al rendimiento, más allá de lo que prescriben los planes y programas.

## 2. DESDE LA TRADICIÓN DE LA MEJORA ESCOLAR

### 2.1. EL USO DEL “PORTAFOLIO DEL ALUMNO” EN EDUCACIÓN MEDIA

La primera investigación que se expone en este apartado se propuso analizar los factores contextuales, organizacionales y personales que podían estar incidiendo en los diferentes niveles de logro alcanzados en la implementación de una de las innovaciones introducidas en el año 1996 en el marco del proceso de Reforma de la Educación Media del Uruguay. La innovación considerada es el uso del “Portafolio del alumno” como herramienta de auto-evaluación para los estudiantes y como instrumento de seguimiento de los aprendizajes y retroalimentación sobre las prácticas de los docentes.

Se partió de la pregunta de si la utilización del portafolio prescripto en los liceos de Ciclo Básico del Plan 96, había supuesto efectivamente cambios en las prácticas evaluativas de los docentes. Se consideró como universo de análisis todos los liceos de Ciclo Básico con Plan 1996 de la capital del país, en los que se trabajara en forma habitual con el portafolio a nivel institucional y en los que el director realizara la orientación y seguimiento de su uso por parte de los docentes.

Iniciado el trabajo de campo se detectaron solamente siete centros (20% del total), que cumplían con las condiciones establecidas, dato que no resultaba alentador en relación a los niveles de logro alcanzados.

La naturaleza de la investigación requirió la utilización de técnicas que resultan fundamentales en los estudios cualitativos: entrevistas en profundidad a docentes y alumnos (43) y análisis de documentación (18 portafolios).

Para contestar la pregunta central de investigación fue necesario considerar el *Tipo de portafolio implementado por los docentes*, para lo que se analizaron las modalidades de trabajo en clase y el contenido de los portafolios. Se llegó así a identificar que solamente una sexta parte de los docentes presentaba un *Nivel Alto* de implementación, en tanto que la mayoría utilizaba el portafolio simplemente como archivo de escritos. En función de lo anterior, se podía concluir que *la*

*incorporación de este instrumento no supuso cambios sustantivos en las prácticas evaluativas de la mayoría de los docentes.*

Se entendió necesario investigar en qué medida algunas “representaciones” de los docentes podían constituirse en elementos mediadores de la innovación. Se puso en evidencia una asociación entre el “Tipo de portafolio implementado” y las “representaciones” de los docentes acerca de la “naturaleza de los portafolios” y la “utilidad” que le conferirían a los mismos.

El siguiente paso fue identificar los factores institucionales que pudieran asociarse a los bajos niveles de implementación encontrados. Para ello se decidió construir una nueva variable: *Tipo de portafolio implementado a nivel de centro*. Se analizaron así una serie de subdimensiones en relación al trabajo institucional y se establecieron niveles Alto y Bajo de implementación.

Se encontró una asociación clara entre los siguientes *factores institucionales* y el nivel de implementación institucional: el *contexto sociocultural* de los centros, la *antigüedad de ingreso de los directores* y su *permanencia en la institución*. Paralelamente se detectaron una serie de factores comunes a aquellos centros ubicados en un nivel alto de implementación: trabajo previo en evaluación, instrumentación de “mecanismos estructurales” de apoyo, capacitaciones institucionales, dirección convencida de la eficacia del instrumento.

Finalmente, se decidió buscar una asociación entre las modalidades de trabajo institucional y el Tipo de portafolio implementado por docente, en el entendido que dicho análisis podría arrojar luz en la valoración del peso relativo de los factores individuales e institucionales. No se encontró asociación entre ambas variables, de la misma manera que tampoco se encontró asociación entre los niveles de implementación institucional y las “representaciones” docentes en relación a los objetivos y utilidad de los portafolios. Estos hallazgos reafirmarían la idea de la muy escasa influencia que las modalidades de trabajo institucional parecen ejercer sobre el pensamiento docente y su trabajo efectivo en el aula. Todo parece indicar una mayor influencia sobre este último de las “representaciones” personales de los docentes.

## **2.2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN EL NIVEL INICIAL**

Esta investigación estudió desde una perspectiva cualitativa la implementación de un cambio curricular centralizado, desarrollado en el Nivel Inicial – o educación parvularia- en Uruguay a partir de 1998: *la enseñanza de la lengua escrita desde un enfoque comunicativo*.

La investigación se propuso, de manera general, aportar conocimiento respecto de los factores que inciden en la implementación de un cambio en el nivel inicial. Más específicamente, se propuso investigar la existencia de diferentes niveles de implementación de una innovación curricular particular, establecer algunos factores que pudieran explicar esos niveles y finalmente, determinar si el conocimiento del docente es un factor que pueda explicar o no el éxito de esa implementación.

Las hipótesis de las que partió el trabajo fueron tres: primero, que la innovación considerada se encontraba aún en un bajo nivel de implementación.

Segundo, que en la implementación estaban incidiendo, fundamentalmente, cuatro factores: la formación específica en el área, del docente, el tipo de conocimiento docente predominante, la receptividad a las pautas de la inspección-supervisión y la actitud del docente hacia la innovación.

Finalmente, se consideró que un factor que opera como obstáculo para la implementación de la innovación es la presencia de un tipo de conocimiento del docente, denominado, a los fines de la investigación, “conocimiento del oficio de enseñar”.

Se trabajó con una muestra no probabilística compuesta por 14 maestros de nivel 5 años, pertenecientes a 7 jardines de infantes públicos de contexto socio- cultural desfavorable de 3 departamentos, los directores de cada uno de los centros, y las 2 inspectoras supervisoras de los mismos.

Los instrumentos aplicados para la recolección de los datos fueron: entrevistas en profundidad, observaciones de aula y análisis de documentos.

El análisis de los datos se efectuó a través de un proceso multi-nivel. En la primera fase de análisis se trabajó con la primera hipótesis para determinar en qué nivel de implementación de la innovación se encontraba cada maestra. En el segundo nivel de análisis se trabajó con la segunda y tercera hipótesis intentando determinar algunos factores que explicaran la existencia de los niveles de implementación encontrados. De entre ellos interesa destacar el *conocimiento docente* que a los fines de la investigación se diferenció en *conocimiento del oficio de enseñar* y *conocimiento profesional*.

Los principales resultados a los que se arribó permitieron identificar la existencia de tres niveles de implementación: nulo, bajo y alto.

Los casos de alta implementación de la innovación se encontraron asociados con directores y supervisores líderes del cambio. También se encontró una fuerte asociación con la actitud favorable de las maestras hacia el cambio propuesto.

En todos los casos de alta implementación los docentes mostraron tener un “conocimiento profesional” caracterizado por un fuerte conocimiento disciplinar, curricular y pedagógico; un dominio de estrategias más que rutinas de acción así como una actitud reflexiva hacia su práctica.

Por el contrario, en los casos de baja implementación, los supervisores no lideraban el cambio, los maestros no mostraron, en general, una actitud favorable hacia el cambio. El conocimiento predominante en todos los casos fue “conocimiento del oficio”, caracterizado por escasos conocimientos disciplinares, curriculares y pedagógicos y un fuerte predominio de un quehacer rutinario con escasa reflexión sobre la práctica.

Se encontraron diferencias de forma y de contenido entre las prácticas de aula que se corresponden con un alto nivel de implementación y las que se corresponden con los niveles bajo y nulo.

### **2.3. Hacia un enfoque integrado: el Movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar (ESI)**

El movimiento teórico-práctico denominado de la Mejora de la Eficacia Escolar, (Effective School Improvement) se nutre de las dos tradiciones investigativas, de la Eficacia y de la Mejora, y recibe los aportes más sustanciales de ambas (Reynolds *et al.*, 1997 y Muñoz-Repiso y Hernández Rincón en Murillo, 2006).

En este apartado final se establece que a partir de un diálogo entre los hallazgos de las investigaciones reseñadas es posible identificar una serie de factores comunes, provenientes de cada una de las tradiciones mencionadas, que pueden constituirse en un aporte al nuevo paradigma.

A modo de síntesis se exponen dichos factores, agrupados según su procedencia, en la tabla 1.

TABLA 1. FACTORES ASOCIADOS COMUNES, HALLADOS EN TRES INVESTIGACIONES EMPÍRICAS EN URUGUAY

<i>Desde la "Eficacia Escolar"</i>	<i>Desde la "Mejora escolar"</i>
<i>Estabilidad del plantel docente y de los directivos</i>	<i>Antigüedad y permanencia de docentes y directores en el centro</i>
<i>Liderazgo pedagógico de los directivos</i>	<i>Liderazgo de las figuras directivas en la implementación de la mejora a nivel de centro y seguimiento de la misma a nivel de aula</i>
<i>Clima y cultura marcados por sentimiento de pertenencia, compromiso, trabajo duro, logro y exigencias</i>	<i>Generación de acuerdos colectivos de trabajo</i>
<i>Vinculos sólidos basados en personalización y flexibilidad</i>	<i>Formación docente: conocimientos curriculares específicos</i>
<i>Relaciones entre familia y centro.</i>	<i>Compromiso e implicación personal y actitud hacia la innovación</i>
	<i>"Representaciones" de los docentes en relación al proceso de mejora: objetivos del mismo, pertinencia, utilidad, viabilidad y "ventajas comparativas" en relación a lo existente</i>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristimuño, A. (1996). *Schools do matter: : a study about implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay*. Tesis Doctoral. Lovaina: Katholieke Universiteit Leuven.
- Aristimuño, A. (1999). *El cambio en la educación. Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público*. Prisma 11, 20-54.
- Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO).
- Barrachini, L. (2005). *Factores individuales e institucionales en la implementación de una innovación: la introducción del portafolio del alumno en los liceos de Ciclo Básico con Plan 1996*. Tesis de Maestría. Universidad Católica del Uruguay.
- Bentancur, L. (2005) *Conocimiento docente e innovación. Un estudio en el Nivel Inicial*. Tesis Doctoral. Universidad Católica del Uruguay.
- Biddle, B.; Good, T. & Goodson, (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Madrid: Paidós.
- Bolívar, A. (2000). *Cómo mejorar los centros educativos*. Proyecto Editorial Síntesis Educación
- Borko, H., Wolf, S.; Simone, G. & Uchiyama; K. P. (2003). *Schools in Transition: Reforme Efforts and School Capacity in Washington State*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 25 (2): 171-201.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths or educational change*. Londres – Filadelfia: Falmer Press.
- Fullan, M. (2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mc. Laughlin, M. W. (1986). *Teacher evaluation and school improvement*. En A. Lieberman (ed.). Rethinking school improvement. Research, craft, and concept (pp. 62-175). Nueva York: Teachers College Press.



- Murillo, J. (2003) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (Coord) (2006) *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Reynolds, D. *et. al.* (1996). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Van Tulder, M., Van der Vegt, R. y Veenman, S. (1993). *In-service education in innovatingschools: a multi-case study*. *Qualitative Studies in Education*, 6(2), pp. 129-142

## **ESTUDIO DE FACTORES ASOCIADOS A LA EFICACIA DE LICEOS DE ADMINISTRACIÓN DELEGADA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL**

*Manuel Ángel Pérez Pastén*

### **1. ANTECEDENTES**

El año 1980 se promulgó el D. L. 3.166, por el cual el Ministerio de Educación fue facultado para traspasar a corporaciones privadas sin fines de lucro la administración de liceos de enseñanza media técnico profesional. Lo que se recoge en esta ponencia son los resultados de una evaluación solicitada por el MINEDUC para 33 Liceos de Educación Técnico Profesional

El Ministerio de Educación invitó a participar a un conjunto de Instituciones Públicas y Privadas a ser parte de las propuestas de Programas a Liceos de Administración Delegada de ETP. La Asistencia Técnica especializada a establecimientos ETP solicitada, se distribuyó entre las regiones de Coquimbo, Valparaíso, Maule, Bío-Bío, Metropolitana.

La invitación contemplaba la presentación de una Propuesta de Programa de Intervención a desarrollar con Liceos ETP cuyas características eran de:

- estancamiento en sus bajos resultados educativos y precarias condiciones institucionales, sin capacidad propia de cambio o mejoramiento.
- liceos que se encuentran por debajo del promedio nacional en ambas pruebas del SIMCE.
- liceos que presentan una alta tasa de fracaso escolar; lo que incluye retiro escolar y repitencia (eficiencia interna).
- instituciones escolares que presentan prácticas de gestión directiva y de la enseñanza deterioradas,
- ausencia de liderazgo técnico y pedagógico, falta de credibilidad ante la comunidad y una relación con el administrador que pasa por la indiferencia en algunos casos, la desconfianza o de conflictos permanentes en otros.
- falta de expectativas de docentes y directivos respecto de la capacidad de aprendizaje de sus alumnos, que sumado a las difíciles condiciones de desempeño profesional no permiten visualizar posibilidades de cambio institucional.

Como exigencias a la asesoría se plantearon: a) una de evaluación anual que avalará la continuidad de la administración mientras duraba el convenio. b) un trabajo permanente con todos los actores de la comunidad educativa, especialmente con sus Directivos, Equipo Técnico, Docentes y Estudiantes; favoreciendo además la relación entre el Liceo y su Medio.

Los objetivos explícitos de la convocatoria eran

- contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes que asistían a estos Liceos, de manera sostenida en el tiempo, con especial énfasis en la formación general (1° y 2° medio) y buscando una adecuada articulación entre la formación general y la formación diferenciada.
- el logro una variación significativa del rendimiento SIMCE para los estudiantes de segundo medio y de los indicadores de eficiencia interna institucional.
- Se consideraron como elementos claves del diseño de la estrategia de asesoría a Liceos ATP las dimensiones de **Gestión Directiva y Gestión Pedagógica**, adicionalmente el evaluador externo incorporó la **Vinculación con el Medio, Alumnos y Recursos Humanos/Financieros**.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS

Los soportes teóricos que se consideraron para categorizar y presentar hallazgos son fundamentalmente los que provienen del movimiento de las “escuelas eficaces”. A partir de los años 1970 surge dicho movimiento de investigación, que pretendía en principio determinar empíricamente la influencia de los centros educacionales en la formación de la población escolar. Paulatinamente estos estudios se orientaron a determinar el tipo y grado de influencia de diversas variables en los resultados escolares, y posteriormente los estudios fueron asumiendo una línea tanto de explicación de los cambios educativos, como de las posibilidades de intervención de la realidad escolar, dando origen a los programa de intervención aplicada.

En un primer momento dichos estudios se centraron en las variables que inciden en los procesos educativos a nivel de centro escolar y posteriormente en la explicación del aprendizaje de los alumnos en el aula.

Las investigaciones sobre las escuelas eficaces nos remiten al informe COLEMAN (1966) en donde se señala la limitada influencia de los centros educativos en los resultados escolares, lo que se tradujo en que en varios países de la OCDE se comenzaran a realizar investigaciones similares. Estos estudios sobre escuelas eficaces pueden reseñarse desde dos criterios:

1. La tradición científica de la que dependen, Donde surgen las siguientes perspectivas según lo resume Scheerens (1992):
  - Sociológicas, abocadas a el tema de desigualdad.
  - Económicas, al de las influencias de la producción y los recursos financieros,
  - Educativas a la mejora de los procesos pedagógicos
  - Psicológicas a la eficiencia de los profesores bajo perspectiva de la instrucción.
2. Por el modelo de relación de las variables seleccionadas. Bajo esta perspectiva son tres las representaciones que se mencionan en la literatura.
  - La perspectiva de entrada-salida en donde la influencia sociológica y económica es clara, enfatizando en análisis correlacional que rara vez permite explicaciones causales.
  - La perspectiva sistémica, cuyo análisis pretende dar cuenta de la estructura organizativa del centro bajo las dimensiones del contexto social e histórico e la

escuela. Lo que aquí se pretende es determinar que niveles producen mayores diferencias.

- La orientación aplicada que impulsa programas de intervención para mejorar los centros escolares y los aprendizajes de los alumnos.

Los diversos estudios y modelos mencionados han permitido levantar una serie de factores que dan cuenta de diferencias en el aprendizaje de los alumnos, uno de los más importantes y reiterados por Levine y Lezotte (1990) y Creemers, (1996) es la variable del liderazgo del Director que guarda una alta relación con la eficacia de la escuela.

Bajo otras perspectivas como las de Sammons (1995) aparecen once factores que son muy coincidentes con los expuestos anteriormente, desglosándose de manera especial la visión y metas compartidas y la cooperación familia-escuela como factores independientes a estos. Fullan (1985) agrega la necesidad de un sistema de valores que oriente el trabajo, una interacción y comunicación eficiente un ambiente de colaboración y la delicadeza de los equipos directivos.

Como contrapartida las escuelas ineficaces manifiestan fundamentalmente: ausencia de liderazgo académico; falta de visión y propósitos claros; relaciones disfuncionales entre los profesores manifestada bajo incoherencia en las decisiones, reacción, desconfianza y resistencia; y prácticas de aula ineficaces expresadas en baja expectativas de los alumnos, desconfianza acerca de los que pueden aprender, indiferencia frente al conocimiento de su contexto, desorden en clases y apatía estudiantil.

En términos generales podemos encontrar como núcleos de orientación y conocimientos para el buen funcionamiento de los centros docentes lo que Murphy (1992) nos señala como principios de escuelas eficaces, a saber la educabilidad de los aprendices, una orientación hacia los resultados y procesos, la necesidad de asumir responsabilidades con los estudiantes y la atención a la comunidad escolar.

Los investigadores en el campo de la mejora –a diferencia de los de las escuelas eficaces– tenían un conocimiento basado principalmente en la práctica, con una orientación cualitativa y una escasa utilización entre ambas tradiciones.

En la década recién pasada se producen variados intentos por acercar perspectivas y generar una dinámica de apoyo mutuo, entre otros investigadores se han destacado los aportes en esta línea: Hargreaves y Hopkins (1994); Hopkins, Ainscow y West (1994); Hargreaves (1995); Reynolds y Stoll (1996); Stoll y Fink (1996).

### 3. FACTORES CONSIDERADOS EN EL ANÁLISIS

Para la Gestión Pedagógica se asumieron igualmente aspectos concordantes con el Marco de la Buena Enseñanza. Operativamente los indicadores de la dimensión de **Gestión Pedagógica** fueron: Actividades Curriculares No Lectivas o extraescolares, Promedios de Calificaciones Finales, Proporción de Alumnos Aprobados, Tratamiento de Contenidos Mínimos Obligatorios, Evaluación de desempeño, Evaluación Objetivos Fundamentales, Convivencia escolar, Participación, Estilos de enseñanza, Procedimientos evaluativos, Orientación Educacional, Vocacional. Resultados en: SIMCE, PSU, Retención, Repitencia, Matrícula, Egreso, Prácticas, Titulación, e Inserción laboral.

Para la Gestión Directiva se considero la necesidad de asegurar condiciones de gestión institucional que den viabilidad y direccionalidad a las estrategias pedagógicas, tensionándolas

respecto de metas explícitas y compartidas por la comunidad escolar, y asegurando su despliegue sistemático e integrado con el conjunto del quehacer educativo del establecimiento.

Del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y el Marco para la Buena Dirección, fueron asumidas las dimensiones y procesos críticos que se describen en ambos instrumentos: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, en la perspectiva de las competencias que deben desarrollar los equipos directivos para asegurar dichos procesos en la institución escolar.

Operativamente los indicadores de la dimensión de **Gestión Directiva** fueron: Proyecto Educativo Institucional, Plan Operativo Anual, Descripción de Instancias de Análisis y Evaluación de Desempeño, Cuenta Pública, Política de Capacitación y Perfeccionamiento, Ejecución de proyectos de innovación y mejoramiento educativo y de la formación técnica, Itinerarios de formación técnica, Acreditación de especialidades, Consejos asesores empresariales, Consejos Escolares, Centro de Padres y Apoderados, Centro de Alumnos y Proyectos de Integración.

Adicionalmente y para efectos de categorizar los otros reactivos, presentes en los referentes brevemente expuestos, se agruparon las dimensiones de

**Vinculación con el Medio** con los indicadores: Instituciones con Convenios de Colaboración, Participación en Redes de Apoyo, Seguimiento de egresados trabajando o estudiando en educación superior, Productos y servicios elaborados en el establecimiento, Principales clientes, Alianzas Estratégicas Empresas y Educación Superior.

**Alumnos** con los reactivos: Perfiles de ingreso, Programas de Retención de Alumnos, Programas de Desarrollo Personal y acompañamiento, Organización del alumnado, Participación y protagonismo del alumnado, Procedimientos de caracterización, N° de padres, madres y embarazadas menores de 18 años que se mantienen el sistema, Grados de Satisfacción del alumnado.

**Recursos Humanos y Financieros** y sus indicadores fueron: Relación Horas Contrato / Horas de Clases, Descripción de los equipos directivo-docentes, Resumen de recursos, Apreciación del estado de situación, Situación legal de los terrenos, ingresos-egresos, Multas de la Inspección del Trabajo, Descripción de sistemas, software u otros elementos de apoyo a la gestión administrativa y financiera del liceo, Descripción de instalaciones y recursos utilizados.

El análisis documental del estudio considero como evidencias para su construcción: i) la autoevaluación -addendum, ii) los convenios, iii) el informe de seguimiento, iv) los antecedentes de la institución administradora, v) la información procesada por cada establecimiento y vi) el informe final de la Universidad de Chile. Posteriormente, se levantaron categorías en función de las recurrencias y asumiendo ámbitos que permitan identificar nudos críticos por actores y dimensiones. Al interior de cada una de ellas se plantearon factores relevantes, los cuales se cruzaron con las evidencias señaladas, y se vaciaron en una tabla de doble entrada. Estas evaluaciones son básicamente criteriosales, sin embargo igualmente incorporó juicios normativos, respecto de descriptores como SIMCE, PSU, retención, y otros.

## 4. PRINCIPALES HALLAZGOS

### 4.1. Con relación al alumnado

Aparecen como factores relevantes: las normas de convivencia, un ambiente adecuado para el trabajo de los alumnos, el protagonismo e implicación de los alumnos a través de mayor participación y responsabilidad en la escuela y el desarrollo académico de los alumnos con metas claras, exigencia y un uso racional del trabajo individual y grupal.

### 4.2. Con relación al profesorado

Encontramos los factores de comportamiento expresado en una actitud optimista frente a la motivación, y de interés con los problemas sociales y sociales de sus alumnos, y la gestión de aula con profesores preparan sus clases, generan un ambiente adecuado tienen altas expectativas de sus alumnos y se preocupan por el progreso de los mismos.

### 4.3. Con relación a la gestión

Sobresale un activo liderazgo del Director, la participación de los profesores en el planeamiento institucional como un ambiente adecuado para los docentes y procesos descentralizados en los cuales se transfiere responsabilidades y decisiones a los profesores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspin D., Chapman J, Wilkinson V.R. (1994) Quality Schooling. A Pragmatic Approach to Some Current Problems, Topics and Issues. En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza, Madrid.
- Aylwin M. (2002) Calidad y gestión en la Educación. En Santander (edit) *Ideas para una educación de calidad*. Santiago: Fundación Libertad y Desarrollo.
- Carriego C. (2005). *Mejorar la Escuela: Una Introducción A La Gestión Pedagógica en la Escuela Básica* México: Fondo de Cultura Económica.
- Coleman, J., et al. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington D.C.: US Government Printing Office. En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza, Madrid.
- Cox J.C. y Arancibia V. (2000) Estudio sobre validez de discriminación de un conjunto de instrumentos destinados a la evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales Proyecto Fondecyt. Santiago, Psykhe.
- Creemens, B. (1996). The school effectiveness Knowledge base. En Reynolds, Bollen, Creemens, Hopkins, Stoll y Lagerweij (edit), *Marking Good Schools. Linking School*
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level, *Elementary School Journal* . En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza, Madrid.
- Golstein, H. (1995). Multilevel Models in Educational and Social Research. Londres: Charles Griffin. En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza, Madrid.
- Landerach, J.P. (1994). *Mediación*. Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratzu.

- Levine, D. y Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective Schools: a Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: National Center for Effective School Research and Development. En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza, Madrid.
- Marchessi A. Martín E. (coords) (2002). *La evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Martin-Kniep G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Mineduc (2003). *Estudios Internacionales UCE*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991). *Escuelas y Calidad de la Enseñanza Informe Internacional OCDE*. Barcelona: Paidós.
- Mortimore, J. (1991). *The use of performance indicators*. OCDE. En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza, Madrid.
- Parlett, M y Hamilton, D (1972). *Evaluation as Illumination: A new Approach to the Study of Innovative Programs*. Edimburgo: Universidad de Edimburgo. Occasional paper núm. 9. En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza, Madrid.
- Robbins S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Editorial Pearson Educación
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J, y Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Effects on Children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza, Madrid.
- Sammons, P. Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of School Effectiveness Research*. Londres: Office for Standards in Education. En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza, Madrid.
- Santander M. (2002) *TIMSS: Mitos y realidades*. En *Ideas para una educación de calidad*.
- Sarramona J. (2003) *Los indicadores de la calidad de la Educación. IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación, San Sebastián*.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*. Londres: Casell. En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza, Madrid.
- Stufflebean D. et al. (1987) *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós -MEC.
- Tiana, A. (2002). *La evaluación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la calidad y de la equidad, Varios: De la sociedad de la información a la sociedad de la Educación: calidad, participación y equidad*. Barcelona: Fundación Santa María, Universitat Autònoma de Barcelona.

## **INDICE DE DESEMPEÑO ESCOLAR: UNA HERRAMIENTA PARA LA CLASIFICACIÓN DE CENTROS**

*Carlos Carcach*

### **1. INTRODUCCIÓN**

Los impactos que factores de inequidad ejercen sobre los rendimientos educativos han sido documentados ampliamente en la literatura especializada. En el caso salvadoreño, a pesar que los resultados de la Prueba de Aptitudes y Conocimientos para Egresados de Secundaria (PAES) han mostrado mejoras generalizadas en el tiempo, estos factores continúan afectando negativamente los logros educativos. La escuela refuerza la desventaja causada por estos factores y que tal influencia no es más que una extensión de la influencia del hogar de origen de los estudiantes (Niles 1981, MINED 2007). Si solo se consideran factores de inequidad en el estudio de rendimientos, la conclusión inevitable es que la escuela secundaria es socialmente ineficaz.

Un análisis de rendimientos debe considerar los factores que intervienen en la producción de recursos humanos y los procesos asociados. La escuela eficaz usa recursos para neutralizar el impacto negativo de los factores de inequidad y produce resultados académicos de calidad a pesar de las restricciones derivadas del entorno.

La sociedad demanda información sobre la calidad de la educación y sobre cómo los centros educativos se comparan entre ellos. Las autoridades educativas necesitan conocer sobre el desempeño del sistema y sobre los factores que afectan al mismo para diseñar políticas y programas que promuevan la mejora continua de la educación. Es necesario desarrollar herramientas que permitan clasificar centros considerando una multiplicidad de criterios.

Este artículo discute los hallazgos más importantes de una investigación basada en los resultados de PAES llevada a cabo el año 2006 en El Salvador (MINED, 2007). Se identifican los atributos de la escuela eficaz. Se produce un Índice de Desempeño Escolar (IDE). Se utiliza el IDE para agrupar centros. Se identifican intervenciones para potenciar los factores que influyen positivamente para producir una educación de calidad.

### **2. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ES UN CONCEPTO RELATIVO**

Los rendimientos académicos en pruebas estandarizadas como la PAES constituyen una de las muchas maneras de medir la calidad de la educación (Hanushek, 2002).

El contexto dentro del cual una escuela opera impone una frontera a los rendimientos de sus estudiantes. La escuela eficaz alcanza una calidad de egresados que se ubica lo más cerca posible de su frontera de producción usando materia prima y recursos dados. Por ejemplo, en 2006 y en una escala de 0 a 10, el promedio nacional de la PAES fue de 5.53 puntos. Los promedios por sector fueron de 5.88 para las escuelas privadas y de 5.39 puntos para las públicas, una diferencia de 0.49 puntos.

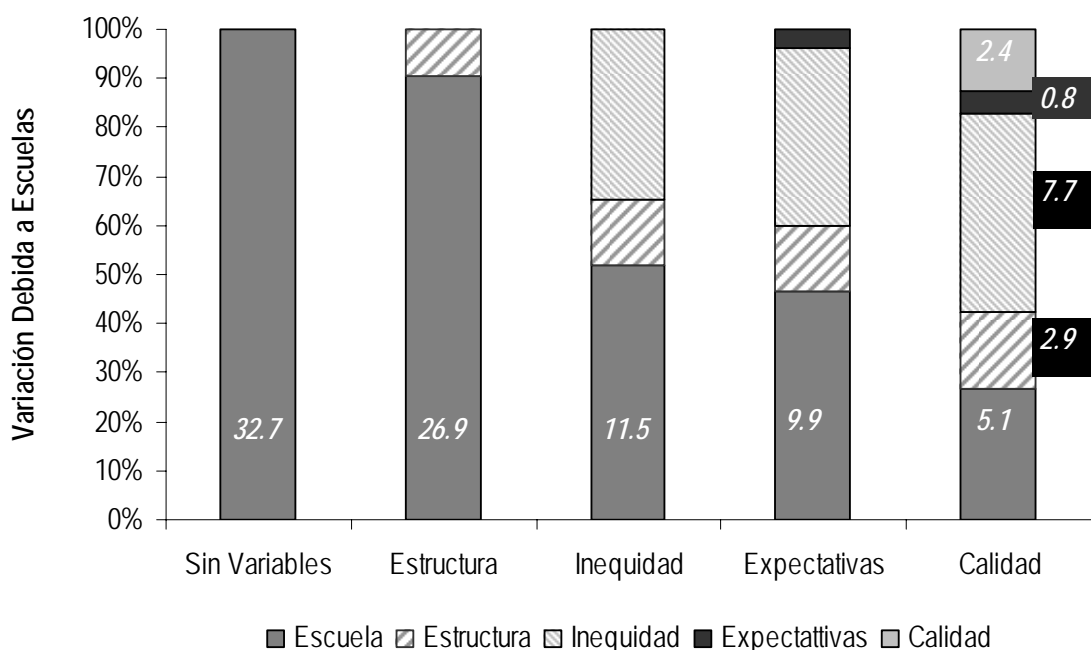


Esta diferencia no necesariamente implica que la escuela privada ofrece una educación de mejor calidad que la escuela pública sobre todo cuando uno considera que en 2006, el promedio del sector público fue 12.5% más alto que en 2005 y que para el sector privado dicha mejora representó 5.9% con respecto a 2005. Esto sugiere que la escuela pública salvadoreña ha alcanzado niveles más altos de eficacia que la privada. Es posible que los rendimientos crezcan más lentamente que en el sector público porque los privados se encuentran cerca de su frontera.

Un estudio sobre eficacia identifica los factores que hacen que escuelas expuestas a condiciones similares registren diferencias en los rendimientos académicos de sus egresados.

Un análisis multinivel mostró que 33% de la variación en los rendimientos académicos de los estudiantes que se sometieron a la PAES 2006 se debió a diferencias entre escuelas. Al considerar sector, modo de administración y factores de inequidad, esta variación disminuyó a 11.5% del total. Las expectativas de los estudiantes junto con los recursos de la escuela y sus procesos educativos redujeron la contribución de la misma a 5.1% de la variación total.

FIGURA 1. PROPORCIÓN DE LA VARIANZA EN PUNTAJES DEBIDA A ESCUELAS DESCOMPOSICIÓN DESPUÉS DE CONSIDERAR FACTORES ASOCIADOS



Los factores que homogenizan los rendimientos académicos entre escuelas sirven de base para clasificar centros según su eficacia. Tales agrupamientos permiten identificar áreas de intervención orientadas a mejorar la calidad de la educación.

### 3. DESARROLLO DE ÍNDICES DE DESEMPEÑO ESCOLAR

#### 3.1. Datos

Los datos usados para este estudio provinieron de las fuentes siguientes:

1. Estudiante (84,577 casos)

- a. Archivo conteniendo los resultados de la PAES 2006.
  - b. Archivos conteniendo los registros de la encuesta de factores asociados.
2. Centros (723 casos)
- a. Notas de la PAES y encuesta de factores asociados agregados a nivel de centro.
  - b. Censo Matricular 2006, Forma 1 (Datos sobre centros y estudiantes).
  - c. Censo Matricular 2005, Forma 3 (Docentes).

### 3.2. Método

El desarrollo del IDE partió del análisis de los factores asociados a los rendimientos mediante modelos con dos niveles (Raudenbush y Bryk 2002; Raudenbush, Bryk y Congdon 2007).

La primera ecuación explicó la variación de rendimientos de los estudiantes alrededor del promedio del centro y la segunda, la variación del rendimiento promedio del centro alrededor del promedio nacional.

El IDE se desarrolló a partir de la distribución de los residuales del modelo a nivel de centros cuyos percentiles permitieron clasificar a éstos en cinco grupos según niveles de efectividad: Muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto. Una discusión detallada sobre el proceso de desarrollo del IDE se incluye en MINED (2007).

## 4. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Los factores siguientes incidieron favorablemente en el desempeño de los estudiantes en la PAES 2006:

- Nivel educativo de los padres pero en particular el de la madre.
- Pertener al género femenino.
- Número de libros en casa.
- Desempeño durante el año 2005.
- Estudiar en un centro privado o en uno público administrado por una orden religiosa.
- Percibir el ambiente educativo como favorable a su aprendizaje.
- Estudiar con docentes que poseen un alto grado de experiencia como tales en un centro donde la proporción grande de docentes graduados de una universidad.
- Estudiar en un centro capital cultural y económico grande (nivel educativo de las madres, recursos para el aprendizaje disponibles en los hogares de los estudiantes).

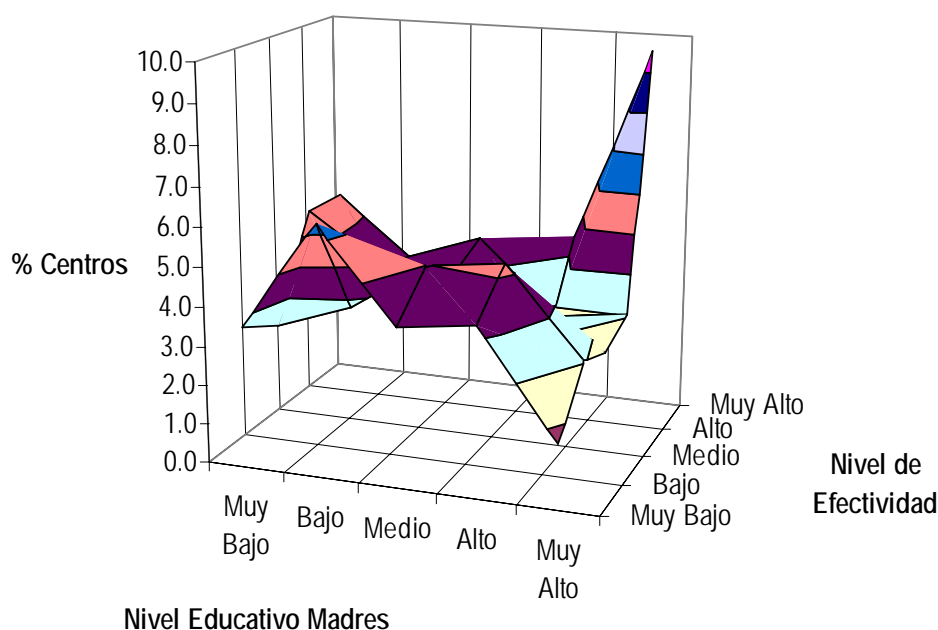
Los factores negativos a los rendimientos fueron:

- Haber reprobado al menos un grado en educación básica y estudiar en un centro donde una proporción grande de alumnos ha reprobado grado en educación básica.
- Pertener a una familia con un número grande de hijos en edad escolar.
- Tener hermanos en edad escolar que nunca han asistido a la escuela o que han abandonado la escuela. Este efecto es reforzado por el estudiar en un centro con un grado bajo en la medida de nivel socioeconómico.

- Expectativas laborales inmediatas y dentro de los próximos cinco años, en particular para los hombres.
- Trabajar y estudiar.
- Expectativa de vivir en el extranjero en el mediano plazo.

Los datos en la Figura 2 muestran la distribución de centros según nivel de efectividad y nivel educativo de las madres después de controlar por los efectos de sector y modo de administración.

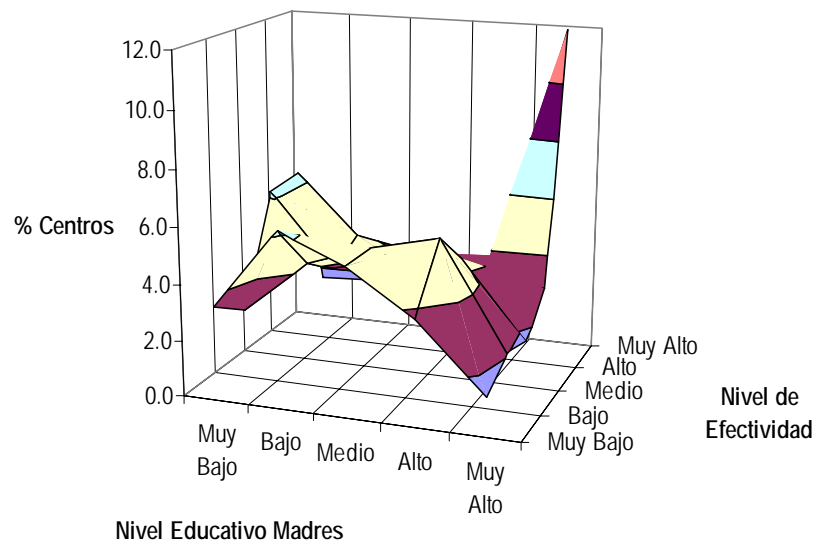
FIGURA 2. ORDENAMIENTO DE CENTROS EDUCATIVOS SEGÚN NIVEL DE EFECTIVIDAD Y NIVEL EDUCATIVO DE LAS MADRES DESPUÉS DE AJUSTAR POR LOS EFECTOS DE SECTOR Y MODO DE ADMINISTRACIÓN



El nivel educativo de la madre es un indicador del capital cultural y económico de los hogares de los estudiantes. El impacto de esta variable es más fuerte en los extremos de la distribución de centros en términos de efectividad. Tanto en centros con nivel de efectividad muy alto como en aquellos con nivel de efectividad muy bajo, cuanto mayor es el nivel educativo promedio de las madres tanto mejor es el rendimiento promedio de los estudiantes de un centro. Nótese que la distribución tiende a ser plana entre los extremos de efectividad.

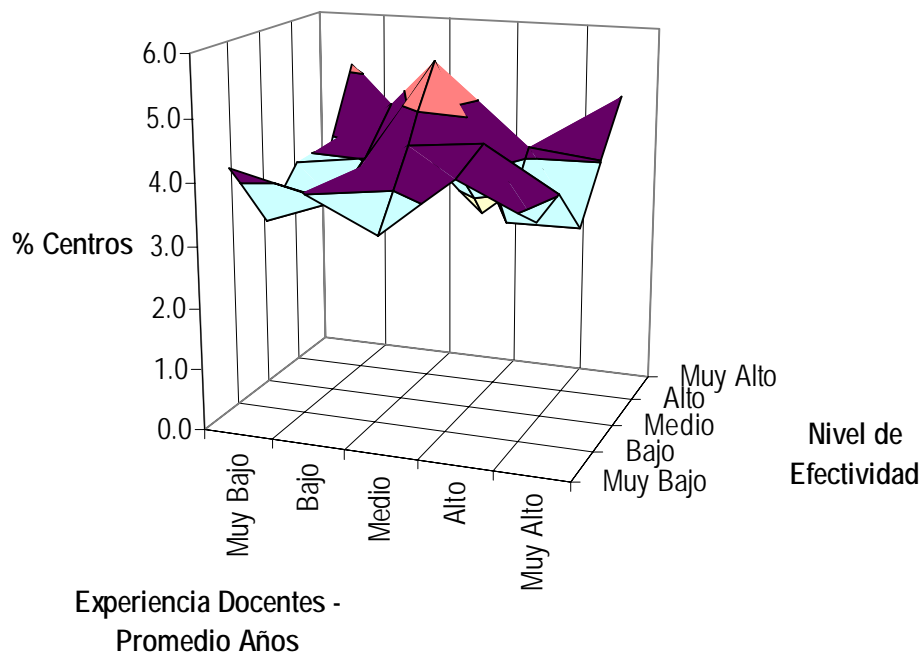
¿Qué ocurre cuando, además del efecto de sector y modo de administración, se consideran los efectos de los factores de inequidad tales como nivel socioeconómico, número de hermanos en edad escolar y situación laboral? La Figura 3 muestra que la distribución de centros educativos según efectividad y composición por nivel educativo de las madres se vuelve menos plana entre los extremos indicando que un mayor número de escuelas se han clasificado en el nivel medio de efectividad.

FIGURA 3. ORDENAMIENTO DE CENTROS EDUCATIVOS DESPUÉS DE AJUSTAR POR LOS EFECTOS DE SECTOR, MODO DE ADMINISTRACIÓN E INEQUIDAD



Al considerar el efecto de factores asociados a los recursos del centro y los procesos de enseñanza (Experiencia de los docentes, proporción de éstos que son graduados de una universidad, o la proporción de especialistas en las materias examinadas en la PAES). Los datos en la Figura 4 muestran que al controlar estos factores la distribución de centros se homogeniza, y las diferencias observadas previamente tienden a desaparecer.

FIGURA 4. ORDENAMIENTO DE CENTROS EDUCATIVOS DESPUÉS DE AJUSTAR POR LOS EFECTOS DE SECTOR, MODO DE ADMINISTRACIÓN, INEQUIDAD E INSUMOS EDUCATIVOS



Las clasificaciones de centros cambian sustancialmente cuando se controla por los efectos de los distintos factores que inciden en los logros educativos. A manera de ejemplo, la Tabla 1 muestra dos clasificaciones de centros pertenecientes al grupo con nivel de efectividad muy alto. La columna de la derecha contiene los centros, todos privados, que registraron índices más altos de efectividad. La columna derecha muestra la clasificación según experiencia de los docentes y los centros que aparecieron como altamente efectivos después de considerar el efecto de este factor.

TABLA 1. DOS CLASIFICACIONES DE CENTROS EN TÉRMINOS DE EFECTIVIDAD

	Ordenamiento de Centros	
	Sin Ajuste por Factores	Ajustando por Factores y en Términos de Experiencia de Docentes
Privado A	1	
Privado B	2	
Privado C	3	2
Privado D	4	
Privado E	5	
Privado F	6	1
Privado G	7	
Privado H	8	
Privado I	9	
Privado J	10	
Privado K		3
Privado L		4
Privado M		5
Público A		6
Público B		7
Público C		8
Público D		9
Público E		10

Los datos en la Tabla 1 evidencian el peso que los recursos y procesos de enseñanza tienen al evaluar el desempeño de las escuelas. Centros que tradicionalmente lideran las clasificaciones según las notas en la PAES, todos pertenecientes al sector privado, no necesariamente usan sus recursos de una manera más eficaz que sus pares en el sector público. Solo dos de estos centros aparecen entre los 10 primeros cuando se ajusta por experiencia docente, y lo que es más importante, cinco centros del sector público formaron parte de la lista de los 10 mejores del país.

Los hallazgos de este estudio junto con otros que se discuten en MINED (2007) sugieren que 3 factores juegan un papel crítico al evaluar la calidad de la educación secundaria en El Salvador: Nivel educativo de las madres, reprobación en educación básica y experiencia de la planta docente de los centros. Estos resultados son consistentes con los reportados en la literatura especializada (Mizala *et al.* 1977; Hill y Stafford 1978; Baker y Stevenson, 1986; Piñeros y Rodríguez 1998; NCES 2000; Cervini 2002; Desforges & Abouchaar 2003; Brown 2006; Stronge 2007).

Las áreas de intervención clave para mejorar la calidad de la educación tienen que ver con elevar el potencial de las madres como facilitadores del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Esto requiere mejorar las condiciones bajo las cuales las mujeres acceden a la educación y a sus beneficios en términos de empleo.

La búsqueda de respuestas innovadoras a los efectos adversos de la reprobación en educación básica es de importancia fundamental. Por un lado, es importante minimizar la deserción escolar pero a su vez se debe mejorar la calidad del recurso docente en el nivel de educación básica. Estudiantes de bachillerato que han reprobado grado en educación básica deben ser sujetos de un tratamiento especial destinado a subsanar sus deficiencias académicas y para administrar los procesos de ajuste con el resto de los colegas de clase, aumentar su motivación y manejar expectativas sobre la propia capacidad de aprender y alcanzar éxito académico.

La tercera área de intervenciones tiene que ver con la calidad del recurso docente y la administración del mismo. El desarrollo profesional docente debe enfocarse al estudio de estrategias exitosas usadas por docentes experimentados. La experiencia docente se debe construir a través de la transmisión de conocimientos y experiencias en programas de entrenamiento en el trabajo.

## 5. CONCLUSIÓN

El IDE es una herramienta útil para clasificar centros sobre la base de los diversos factores que inciden en los rendimientos educativos y permite identificar aquellos que al ser intervenidos oportunamente pueden resultar en mejoras sensibles en la calidad de la educación media. Este artículo se enfoca en solo tres de tales factores pero el estudio completo del cual se deriva ahonda más en este aspecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspin D., Chapman J, Wilkinson V.R. (1994) Quality Schooling. A Pragmatic Approach to Some Current Problems, Topics and Issues. En Marchessi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza, Madrid.
- Baker, D.P. y Stevenson, D.L. (1986) Mothers' Strategies for Children's School Achievement: Managing the Transition to High School, *Sociology of Education*, 59(3), pp. 156-166.
- Brown, P. (2006). Parental Education and Investment in Children's Human Capital in Rural China. *Economic Development and Cultural Change*, 54, pp. 759–789.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina: Un Modelo de Tres Niveles, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), pp. 1-25, [http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_1.htm) .
- Desforges, Ch. y Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustments: A Literature review*, Research Report No. 433. Department of Education and Skills. Montreal: Queen's University.
- Hanushek, E.A. (2002). The Long Run Importance of School Quality. NBER Working Paper No. W9071. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=319747>
- Hill, C.R. y Stafford, F.P. (1978). Intergenerational Wealth Transfers and the Educational Decisions of Male Youth: An Alternative Interpretation, *The Quarterly Journal of Economics*, 92(3), pp. 603-617.
- MINED, Ministerio de Educación, República de El Salvador (2007). *Desarrollo de Índices de Desempeño Educativo a Partir de los Resultados de la PAES 2006*. Informe de Consultoría preparado por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

- Mizala, A., P. Romaguera y Farren, D. (1997). Frontera de Producción Educacional y Eficiencia de la Educación en Chile. *Persona y Sociedad*, XI (2), pp. 73-96.
- Niles, F.S. (1981). *Social Class and Academic Achievement: A Third World Reinterpretation*, *Comparative Education Review*, 25 (3), pp. 419-430.
- Piñeros, L.J. y Rodríguez, A. (1998). Los Insumos Escolares en la Educación Secundaria y su Efecto Sobre el Rendimiento Académico de los Estudiantes: Un estudio en Colombia, LCSHD Paper Series No. 36, Human Development Department, The World Bank, Washington D.C.
- Raudenbush, S.W. y Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*, SAGE, London.
- Raudenbush, S.W, Bryk A.S. y Congdon, R.T. (2007). *HLM 6.02, Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Chicago: Scientific Software International.
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of Effective Teachers*, Association for Supervision and Curriculum Development. VA: Alexandria.

## MEJORAMIENTO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA: PROBLEMATIZANDO SUPUESTOS

*Alejandro Carrasco Rozas*

### 1. INTRODUCCIÓN

Hace casi exactamente 20 años atrás, en Enero de 1988 en Londres, tuvo lugar el Primer Congreso Internacional de Escuelas Efectivas y Mejoramiento. Veinte años después, aquí en Santiago de Chile, Latinoamérica celebra su primera conferencia en la misma área. Esta presentación discutirá algunos de los problemas que enfrenta el campo de la efectividad después de casi tres décadas de desarrollo, especialmente, respecto a su contribución al Mejoramiento de Escuelas en Desventaja Social. Esta discusión me parece relevante porque en el contexto Latinoamericano, y el chileno en específico, el análisis educacional se ha concentrado bastante en Escuelas Efectivas, en la aplicación de modelos de gestión, pero sin embargo, no se han discutido suficientemente las implicancias y potenciales consecuencias de estos modelos. Básicamente, esta presentación usa un enfoque crítico en el sentido que discutirá los *supuestos* sobre los que se sostiene la Investigación de Escuelas Efectivas (IEE) y su aplicación al Mejoramiento Educativo.

El material que he seleccionado para esta ponencia proviene de la Revisión de Literatura que he realizado en los últimos tres años en el contexto de mi Tesis Doctoral, literatura que recoge fundamentalmente la experiencia de Inglaterra, pero también aunque en menor medida de EEUU, Nueva Zelanda, Holanda, Irlanda y Escocia.

Importantes circuitos de investigación y discusión académica coinciden –con ciertos matices– que son **tres los supuestos** problemáticos que hacen muy complejo el desarrollo de procesos de Mejoramiento Escolar en Contextos de Desventaja:

1. Que el uso de los ‘Factores Claves’ encontrados por la investigación de escuelas efectivas conduce a procesos de mejoramiento exitosos;
2. Que la ‘creación de capacidades’ para el ‘mejoramiento continuo’ es una estrategia que por sí misma asegura el cambio escolar;
3. Que un régimen de política educativa fundado en mecanismos de ‘elección’, ‘gestión’ y ‘estándares’ impulsa y garantiza procesos de mejoramiento.

La investigación educacional ha contribuido al diseño de muchas políticas educativas inspiradas en estos supuestos. Sin embargo, la evidencia hoy muestra que dichas políticas han tenido un impacto limitado sobretodo en los sectores más desaventajados de la sociedad. En efecto, Inglaterra hoy en día esta golpeada porque pese a los cientos de billones de libras invertidas en múltiples estrategias y programas de diversa naturaleza, la brecha educativa entre clases sociales y la diferencia en desempeño entre escuelas desventajadas y de clase media no sólo no se ha reducido, sino peor, ha aumentado en los últimos 15 años.



Por límites de tiempo y espacio, en la presentación de hoy me concentraré exclusivamente en la discusión del Primer Supuesto Problemático.

## 1. FACTORES DE EFECTIVIDAD EN EL MEJORAMIENTO ESCOLAR: ¿ESTÁ EL ÉXITO GARANTIZADO?

La investigación de escuelas efectivas, especialmente en Inglaterra, EEUU y Holanda, surge y se desarrolla en los años 80's, logrando consolidación e influencia durante los 90's. Su enfoque se centra fundamentalmente en tres aspectos: indicar que existe un 'efecto-escuela', estimar el 'tamaño' de ese efecto, y especificar los 'factores' que expresan dicho efecto. Tres elementos destacan en su consolidación como tradición investigativa: i) el desarrollo de técnicas para estimar el valor agregado de las escuelas (HML); ii) la creación de prestigiosas Journals que han permitido la difusión del conocimiento producido en el área a través de todo el mundo; iii) y la institucionalización, al interior de las Facultades de Educación, especialmente en universidades anglosajonas, de grupos de investigación dedicados exclusivamente a esta área de estudio generando una gran masa crítica de investigadores. Por su parte, la influencia del movimiento de escuelas efectivas puede verse en la amplia aceptación e incorporación que sus conclusiones han tenido en muchas de las actuales políticas educativas de los países desarrollados y su extensión como modelo en las políticas educativas de los países en desarrollo, como por ejemplo Chile.

Sin embargo, en estos mismos países desarrollados y al interior de esas mismas Facultades de Educación, la investigación de escuelas efectivas ha sido objeto de un fuerte y sistemático escrutinio académico. Existe un robusto cuerpo de conocimiento, empírico y teóricamente fundado, y que se ha consolidado especialmente durante esta década en Inglaterra, EEUU y Nueva Zelanda, cuyas conclusiones básicamente sugieren revisar algunos supuestos centrales de la investigación de escuelas efectivas. Especialmente porque esos supuestos de la IEE están hoy muy presentes en la discusión actual sobre mejoramiento escolar y en el diseño de investigación educacional. Son en general aceptados como datos y están por lo mismo ampliamente legitimados. Por ejemplo, es común la idea que una escuela inefectiva *lo es* porque posee un liderazgo escasamente centrado en lo pedagógico, posee profesores con expectativas bajas, carece de un sistema de monitoreo y fijación de metas de aprendizaje y donde el clima del aula no favorece el aprendizaje ¿Son esas las causas de la inefectividad?.

En general, este nuevo cuerpo de conocimiento que corre en paralelo a la investigación de escuelas efectivas (IEE), y que es disciplinariamente diverso, ha planteado que la IEE, en particular respecto su contribución a comprender y superar la 'desigualdad educativa', adolece de problemas ontológicos, epistemológicos, metodológicos, políticos, teóricos y éticos.

Los elementos de fondo que articulan dichos planteamientos sobrepasan el contexto de esta ponencia y obedecen a disputas intelectuales que trascienden esta discusión. Excepto por una cosa importantísima: su preocupación por los efectos que la desigualdad y deprivación social tienen sobre la enseñanza.

Para explicar entonces porqué es problemática la idea que los Factores de la Efectividad pueden conducir al Mejoramiento, expondré tres elementos:

- 1) El reduccionismo 'metodológico' que opera en la IEE;
- 2) El análisis socialmente 'descontextualizado' sobre el que esta fundado el paradigma;

### 3) El reduccionismo histórico al sobre-interpretar el ‘efecto-escuela’.

En general, los tres puntos anteriores operan como ‘supuestos’ comúnmente aceptados en el análisis y política educacional, lo que resulta especialmente problemático para escuelas que atienden a población en desventaja social y que además a diario lidian con iniciativas y exigencias que les son externamente impuestas en- nombre-de-la-efectividad.

## 1.1. Reduccionismo Metodológico

La IEE en general asume que los elementos que hacen efectiva una escuela pueden ser estudiados, bajo un enfoque ‘deductivo’, a través de encuestas o estudios cualitativos sincrónicos con instrumentos estructurados de recolección de información. Asimismo, la IEE realiza análisis de alta sofisticación estadística lo que permite capturar las ‘causas’ de las diferencias en efectividad entre escuelas. Como resultado de todo ello, la IEE posee un sólido cuerpo de conocimiento, sobre las características de las escuelas ‘efectivas’, cuyo valor está en su ‘replicabilidad’ y ‘ejemplaridad’ para las escuelas ‘inefectivas’ o de bajo rendimiento. Sin embargo, al menos tres elementos ilustran porqué dichas proposiciones podrían ser catalogadas como reduccionistas: validez, causalidad, replicabilidad.

### 1.1.1. Problemas de Validez

La crítica apunta a la limitada capacidad del ‘método deductivo’ para capturar toda la complejidad que caracteriza a los fenómenos de enseñanza y aprendizaje. Una advertencia fundamental: la crítica no es al método cuantitativo en cuanto método, sino a la oportunidad de su uso al estudiar estos fenómenos educativos en particular. Dos ejemplos.

En primer lugar, el modelamiento estadístico que utiliza la IEE intenta controlar la multiplicidad de factores que están en juego en los procesos de enseñanza. Ello plantea claros límites para capturar la complejidad de sistemas abiertos, la interrelación y el refuerzo mutuo de prácticas sociales específicas que se dan tanto al interior de la escuela como en la interacción con su entorno. De alguna manera, la IEE sobreestima la capacidad del método estadístico para capturar la complejidad de la vida social. El supuesto es que aspectos claves del proceso escolar pueden ser identificados y luego modelados a través de correlaciones –que ‘supuestamente’ pueden interpretarse como causalidad, como discutiré enseguida. Esta operación equivale asumir que la naturaleza conflictiva y socialmente mediada de la transmisión cultural puede ser simplificada en variables discretas.

Asimismo, muchos estudios autodenominados ‘cualitativos’, asociados a la tradición de la ‘efectividad’, en la práctica, presentan similares dificultades al ser diseñados ‘deductivamente’ – aunque esto no siempre se advierte. Básicamente, porque se desarrollan, primero, sincrónicamente en limitadísimos periodos de tiempo, lo que impide desarrollar adecuados procesos de ‘triangulación’, criterio mínimo requerido en cualquier investigación cualitativa. Y porque operan igualmente bajo una lógica deductiva al definir *ex-ante* las variables de la efectividad que serán observadas. En suma, en ambos casos, el carácter ‘deductivo’ del método hace que la realidad se reduzca, que procesos subyacentes permanezcan invisibilizados, y que variables ‘discretas’ estén a la base de ‘generalizaciones’ que dada la distancia entre método y fenómeno, poseen al menos una discutible ‘validez’.

En segundo lugar, la enseñanza contiene múltiples resultados u outputs. Dimensiones sociales o afectivas del desarrollo de los niños, que aunque en general se dan por descontados en niños de clase media, son relevantísimos para niños viviendo en desventaja y deprivación social. Estos factores son a menudo excluidos por la IEE ya sea por su escasa ‘confiabilidad’ de medición o por su ‘irrelevancia’ en la agenda educacional oficial (pruebas estandarizadas indican potencial competitivo de un país)

Qué constituye un resultado educativo, entonces, es una definición arbitraria, es decir, discutible y revisable.

### 1.1.2. ¿Puede una correlación expresar causalidad?

Muchos investigadores evitan usar el término ‘input’ y emplean la bien conocida expresión ‘factores claves’. Sin embargo, ambos términos en la gramática de la efectividad, están igualmente posicionados como ‘causas’. En consecuencia, un elemento central del reduccionismo de la efectividad es suponer la equivalencia entre correlación y causalidad. Sin embargo, sobre lo que hay consenso hoy, incluso desde voces al interior del paradigma, es que las correlaciones han sido erróneamente *interpretadas* en términos de ‘causalidad’. El problema estaría en que las (supuestas) ‘causalidades’ detectadas en los estudios de la efectividad, en realidad equivalen y no son más que meras ‘correlaciones’ –siempre contingentes y potencialmente *espurias*. Pese a ello, la IEE persiste en interpretar equívocamente las correlaciones encontradas como causalidades –y no como mera ‘asociación’. En cambio, lo que una correlación expresa es una simple regularidad que para efectos de producir una ‘inferencia generalizable’, requiere necesariamente una narrativa explicativa que de cuenta de la relación ‘generativa’ de los eventos, que quizá sólo ‘accidentalmente’ dicha correlación une –una regularidad detectada puede ser accidental o afectada por variables que permanecen invisibles. Por lo anterior, el modelo de ‘factores’ y ‘resultados’ (input-output) en el que está basado la IEE y sobre el que se hacen generalizaciones causales, opera generalmente sobre un supuesto equívoco y a sus inferencias sólo podría otorgárseles el estatus de hipótesis apenas preliminares y de cortísimo alcance explicativo. Prueba de ello es que en todos los estudios etnográficos de mejoramiento escolar buena parte de las variables definidas como ‘factores’ por la IEE emergen generalmente sólo como ‘variables de proceso’. La dificultad estaría en que, como no hay un efecto-escuela causalmente probado, las escuelas no pueden ser responsables de alterar aquello que, al no estar probado, no está en sus posibilidades transformar. La consecuencia de esto para las iniciativas de mejoramiento escolar, es que se focalizan en aspectos que no está probado que las escuelas, especialmente en desventaja social, puedan fácilmente implementar. Volveré sobre esto.

Otro problema fundamental del reduccionismo metodológico en el uso de los ‘factores claves de la efectividad’, y muy conectado con lo anterior, es el uso de las ‘variables discretas’ para representar supuestas relaciones causales. La definición operacional y uso de la terminología de la efectividad es siempre arbitraria e impedida de mantener su significado, indistintamente, al transitar de un contexto sociocultural a otro. En suma, el estudio de la desigualdad educativa y los procesos de transformación de la enseñanza requieren necesariamente de metodologías que permitan observar las bases ‘generativas’ de las prácticas sociales –estudios cualitativos y etnográficos.

### 1.1.3. Problemas de replicabilidad

Es bastante probable que muchos miren con sospecha estas críticas. En tal caso, es decir, aun cuando aceptemos o pasemos por alto todos los problemas recién mencionados, la efectividad encuentra dificultades para indicar las maneras a través de las cuales escuelas ‘inefectivas’ pueden llegar a ser ‘efectivas’ e incorporar los factores que supuestamente ‘explican’ dicha efectividad. O al revés, indicar cómo escuelas identificadas como ‘efectivas’ llegaron a serlo. Esto se debe a que toda la evidencia disponible proviene de escuelas que *ya* son efectivas. Es, sin embargo, inadecuado y problemático asumir que las escuelas inefectivas son exactamente lo opuesto a los factores que caracterizan a escuelas de mayor efectividad –no opera aquí un efecto *antitético*.

## 1.2. Análisis descontextualizado

Esto refiere al supuesto que las escuelas serían una especie de ‘entelequia’, aislada en su funcionamiento de los influjos de la sociedad y la cultura. Son justamente, aunque en parte, los mencionados problemas de *validez*, *causalidad* y *replicabilidad* los que han llevado a la IEE a aislar los factores contextuales del análisis educacional. Pero pese a que esos supuestos son problemáticos, ellos igualmente sirven de plataforma a la idea de la *ejemplaridad*: existen escuelas que logran resultados académicos exitosos sin importar su contexto social (‘Escuelas Efectivas en Pobreza’). Dicho éxito estaría asociado, según el planteamiento de la IEE, a una serie de características específicas que son ‘identificables’, ‘causalmente’ organizadas y luego, por lo tanto, ‘reproducibles’ en cualquier escuela y bajo cualquier contexto.

Empleo más arriba el termino en ‘parte’ porque este reduccionismo encuentra también su origen en una respuesta política de la IEE contra lo que denominaron el ‘pesimismo’ de las ciencias sociales. Como el padre de la IEE en EEUU señala:

*‘El repudio hacia la noción de las ciencias sociales, que sostiene que son los antecedentes socioeconómicos de la familia la principal causa de la adquisición elemental de habilidades por parte de los estudiantes, es probablemente el prerrequisito para una exitosa reforma de las escuelas publicas’ (Edmonds, 1979: 23)<sup>1</sup>*

El núcleo del argumento sobre el ‘reduccionismo contextual’ es que la IEE *ignora* en su análisis la compleja interrelación que hay entre el desempeño de las escuelas y los contextos socioeconómicos de las comunidades que atiende. En otras palabras, la escuela es considerada una entidad social y culturalmente independiente, inmune a su ambiente.

Discursivamente, los contextos sociales no sólo serían independientes sino que además se encontrarían más allá del control de las escuelas, y por ambas cosas, el argumento corre, el análisis debe centrarse exclusivamente en las variables que, según hemos visto *falazmente* se afirma, la escuela sí estaría en condiciones de maniobrar y alterar. El supuesto de fondo que aquí subyace es que esas variables o factores no están mediados por los efectos de la pobreza y exclusión social y la escuela por sí sola ‘Puede Hacer la Diferencia’.

A través de sus principales exponentes (Reynolds y Teddlie), la IEE ha objetado fuertemente que la arquitectura analítica de su paradigma sea contextualmente reduccionista, afirmando que el contexto social sí es considerado al incorporar, vía ‘control estadístico,’ un conjunto de variables de contexto en sus modelos. Sin embargo, al controlarlo, el efecto de la clase-social es aislado y desvinculado, en su operación practica, de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los que esta estrechamente articulado –a través de los ‘códigos lingüísticos’ o de la posesión relativa de ‘capitales’.

Asimismo, dicho control estadístico no captura el hecho que los estudiantes pertenecen a mundos culturales y sociales que se expresan fluidamente al interior de la escuela. Ignorar este hecho equivaldría a una comprensión esquizofrenica de las comunidades escolares, permanentemente disociadas de sus mundos de pertenencia inmediatos y de sus experiencias de vida cotidianas. Así entonces, la compleja interrelación y mutua influencia entre desventaja, escuela y logro es

---

<sup>1</sup> La cita corresponde a mi traducción del siguiente párrafo: ‘Repudiation of the social science notion that family background is the principal cause of pupil acquisition of basic skills is probably prerequisite to successful reform of public schools’ (Edmonds, 1979: 23)

*desproblematizada*. En adelante, toda referencia al contexto social es discursivamente sancionada y considerada ruido, excusa o pereza.

Y el problema está en que el análisis descontextualizado de la IEE no es evidente, sino que opera tácitamente. En efecto, la IEE posee como ‘lema’ principal su preocupación explícita por superar la ‘desigualdad educativa’. Sin embargo, su comprensión de los mecanismos a través de los cuales dicha desigualdad se ‘produce’ y ‘reproduce’ esta más vinculada a los supuestos *déficit* de las instituciones escolares, y mucho menos a las desigualdades estructurales de la sociedad o a los efectos perversos de algunas políticas educativas –por ejemplo, sistema de vouchers y mecanismo de financiamiento compartido que Chile implementó al inicio de los 80’s y en 1993, respectivamente.

Así las cosas, conceptualmente subyace al paradigma la idea de un ‘sujeto universal’, abstraído de cualquier consideración histórica o de contexto. Estudiantes, profesores, directores serían sujetos sin agencia, entrenables, evaluables, accountables, unidades cognitivas estándar. Un grupo homogeneizado, desprovisto de toda ‘identidad’ y ‘disposiciones’ de género, etnia o clase social. Y con todos estos supuestos a la base, el ‘reduccionismo contextual’ de la IEE es ‘discursivamente’ construido y por lo tanto ampliamente naturalizado –‘¿Quién Dijo que No se Puede?’!!! (sic).

### **1.3. Reduccionismo histórico: ¿las escuelas hacen la diferencia más ahora que antes?**

En esta sección me interesa discutir una simple pregunta que surge de la siguiente proposición: existe una sólida evidencia empírica que indica no sólo que el efecto-escuela es muy reducido sino incluso que su existencia no está causalmente probada. Esta constatación ha permanecido sin ser, convincentemente desafiada, por casi cincuenta años. Por qué entonces se ha masificado ampliamente la idea que las ‘Escuelas Hacen una Diferencia’. En efecto, la inmensa mayoría de los programas de mejoramiento escolar, preocupantemente en contextos de desventaja social, y muchas políticas educativas que buscan mejorar escuelas a las que van precisamente dichos grupos sociales, se sustentan principalmente en la premisa que la ‘escuela hace una diferencia’. El problema está en que, hasta hoy, los factores de la efectividad –vía políticas educativas especialmente en Inglaterra- han contribuido muy poco en reducir las brechas de efectividad entre escuelas y de desempeño entre alumnos de distintas clases sociales.

Los primeros estudios de efectividad concluyeron que las diferencias en efectividad se explicaban por la ‘composición social’ de la escuela y no por ‘factores’ escuela (Informe Coleman (1966) en EEUU y el Plowden Report (1967) en Inglaterra). Lo que posteriormente sucedió es historia conocida. A la acusación de determinismo y pesimismo, le siguió un masivo interés por revertir empíricamente dicha constatación llevando la balanza al extremo expuesto –son los factores escuela los que explican diferencias en efectividad. Como es bien sabido, este es el proceso que da origen al movimiento de escuelas efectivas.

Sin embargo, con la distancia necesaria a aquellos años de acalorado debate, el tiempo ha permitido analizar tales proposiciones. La conclusión es simple: el ‘efecto escuela’ ha sido ‘amplificado’ discursivamente, por razones diversas que cada cual juzgará. Lo importante es que dicha ampliación discursiva no esta sostenida en la producción de ninguna evidencia. De ahí su carácter discursivo. Al respecto, Robert Coe & Carol Fitz-Gibbon comentan:

*[...] se popularizo presentar los estudios sobre investigación en escuelas efectivas con títulos como ‘La Escuelas Hacen una Diferencia’ (Teddle & Stringfield, 1993; Brookover et al., 1979; Mortimore et al., 1988). Es interesante subrayar que el porcentaje de la varianza atribuible a la escuela en estos*

*últimos estudios es similar al encontrado en los primeros estudios de la efectividad [...]; lo que cambió fue sólo su interpretación.’ (Coe & Fitz-Gibbon, 1998: 426)<sup>2</sup>*

Esta discusión, nos guste o no, posee una naturaleza política. Por eso, aunque no existe consenso sobre este punto, muchos académicos ingleses han tomado posición y reconocido imprecisas e interesadas interpretaciones de los estudios clásicos de la efectividad. En general, lo que ha surgido, y que ha sido recientemente reforzado por un cuerpo importante de investigación empírica, es que la diferencia en la efectividad de las escuelas está explicada más por un ‘efecto-composicional’ que por ‘factores’ escuela. Es decir, por la composición de clase social que caracteriza la matrícula de un establecimiento escolar.

Sin embargo, el discurso de la efectividad (Escuelas Hacen Diferencia) se ha sostenido históricamente sobre ‘supuestos’ promulgados por el paradigma en sus orígenes y que han permanecido en el tiempo. Por ejemplo, muchos sostienen que los principales hallazgos de la influyente investigación inglesa sobre escuelas efectivas, ‘Fifteen Thousands Hours’ (Rutter *et al.*, 1979), han sido mal interpretados al concentrarse exclusivamente en sus hallazgos sobre supuestos factores-escuela, a fin de sostener que la ‘escuela hace una diferencia’. Según muchos investigadores, un cuidadoso análisis de la evidencia producida por Rutter *et al.* (1979) muestra, sin embargo, su coincidencia con las conclusiones del Informe Coleman. Hecho que sus propios autores desestimaron.

*[...] Asistir a una escuela con una matrícula socialmente equilibrada resultó tener una influencia considerablemente mayor sobre el desempeño escolar de los estudiantes que asistir a una escuela que estuvo en posesión del monto de atributos que se han asociado a una escuela ‘efectiva’ (‘fuerte liderazgo’, ‘visión’, ‘altas expectativas’ y así). La interpretación que Rutter dio a su evidencia, sin embargo, se focalizó mucho más en los hallazgos sobre los efectos de los factores-escuela que en los efectos de la composición social de la matrícula, y fue dicha interpretación la que dominó la política educativa por las siguientes dos décadas [y hasta hoy].’ (Gray, 2005: 81, énfasis en original)<sup>3</sup>*

Amparados en tales debates, en la última década emergieron numerosos estudios explorando los mecanismos generativos que explican niveles diversos de efectividad entre escuelas. Las investigaciones pioneras en esto han realizado ‘estudios de casos’ comparando escuelas de diferente composición socioeconómica. En concreto, estos estudios han examinado el tipo de relaciones que hay entre los contextos materiales y sociales de las escuelas y las prácticas de gestión y enseñanza. Al respecto se ha concluido que las diferencias en ‘efectividad’ entre las escuelas están marcadas por la íntima e intrincada conexión entre lo que los ‘directivos’ y ‘profesores’ *hacen* y los contextos ‘materiales’, ‘socioculturales’ e ‘institucionales’ donde esas acciones *operan*. De esta manera, lo que docentes y directivos hacen está inevitable y fuertemente influenciado por el contexto ‘discursivo’ y

---

<sup>2</sup>La cita corresponde a mi traducción del siguiente párrafo: ‘It became fashionable to present later reports of school effectiveness research with titles such as ‘Schools Make a Difference’. (Teddle & Stringfield, 1993; Brookover *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988). It is interesting to note that the percentage of variance attributable to the school in these later studies is comparable to that found in the earlier studies (Bosker & Scheerens, 1989); only the interpretation has changed.’ (Coe & Fitz-Gibbon, 1998:426)

<sup>3</sup>La cita corresponde a mi traducción del siguiente párrafo: ‘Given the potentially influential effects of social mix on educational performance, it is of interest to note that the debates in the United Kingdom took a different direction. Rutter’s *et al.*’s study (1979) of ‘effective schools’ produced similar findings to Coleman’s. Indeed, on a close reading of the evidence, attending a school with a ‘balanced’ intake turned out to be a *considerably* greater influence on pupils’ performance than attending one which possessed the various attributes which have come to be associated with the ‘effective’ school (‘firm leadership’, ‘clear vision’, ‘high expectations’ and so on). Rutter’s interpretation of his evidence, however, focused on the findings relating to the effects of school factors rather than social mix and it was these which came to dominate educational policy for much of the next two decades’ (Gray, 2005: 81)

‘económico-social’ que afecta a sus escuelas, es decir, la capacidad de acción y transformación de directivos y profesores tiene límites y posibilidades específicas.

Entre Marzo y Agosto pasado conduje el trabajo de campo de la investigación que desarrollo en cinco escuelas municipales de educación primaria en Santiago y Valparaíso. Estas escuelas poseen rendimientos variados en pruebas nacionales pero todas ellas están bajo el promedio nacional y, a su vez, atienden a alumnos con diferentes niveles de desventaja social. Entre otras cosas pude observar, por una parte, cómo la ‘agenda’ de la escuela, especialmente del equipo directivo, está diariamente ‘controlada’ por el comportamiento disruptivo de muchos estudiantes, por las tensas relaciones con los apoderados y por problemas económicos de naturaleza diversa que obstaculizan el normal funcionamiento de la escuela. A su vez, en mi observación de clases y entrevistas en profundidad a profesores y estudiantes, observé la altísima demanda física, emocional e intelectual que los estudiantes plantean a los docentes. Ello ocurre por las múltiples desventajas que estos alumnos enfrentan a diario –emocionales, lingüísticas, físicas, familiares. Todo ello en un contexto de fuerte presión gubernamental para ‘instalar prácticas efectivas’ y cumplir metas de aprendizaje desmedidas dado, por un lado, el nivel de retraso pedagógico y el irregular ritmo de aprendizajes de los niños, y de otro, debido a la falta de metodologías específicas y de un cuerpo de especialistas que apoyen su trabajo –mientras Finlandia tiene ‘un’ profesor diferencial por cada ‘siete’ alumnos, e Inglaterra uno por cada sala, Chile tiene aprox., al menos en las escuelas municipales, ‘un’ profesor diferencial cada 300 o 400 alumnos!. Así entonces, los ‘factores internos’ asociados a la efectividad de la escuela, no operan *independientemente* de ‘factores contextuales’. En efecto, ambos están de tal manera imbricados, que una conceptualización ‘genérica’ de la pedagogía y gestión escolar no hace más que tensionar los ya turbulentos ambientes en los que viven las escuelas desventajadas.

Para extender el argumento, destaca la enorme influencia que ha ejercido el estudio cualitativo de Martin Thrupp (1999) en escuelas de Nueva Zelanda con una composición socioeconómica diversa. Thrupp concluye que las relaciones entre estudiantes, la organización y gestión de la escuela, la relación con los padres, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, y la manera en que los estudiantes se vinculan con la escuela y el currículo, todo ello estaría sujeto al efecto de la ‘composición-social-de-la-escuela’ (la composición de ‘clase-social’ de la matrícula) y no como se ha planteado por la IEE, al ‘efecto escuela’. Es decir, el ‘efecto-escuela’ (factores) sólo refleja y estaría indirectamente relacionado, a través del ‘proceso escolar’, a las características socioculturales de los estudiantes (‘composición-social-de-la-escuela’). La implicancia de esto es que los ‘factores de efectividad’ son difícilmente replicables al estar social y culturalmente mediados. Thrupp (1999: 33) concluye que mientras los ‘factores de la efectividad’ pueden estar ‘localizados’ en la escuela (*school-based*), no son sin embargo ‘producidos’ por ella (*school-caused*). Los conceptos de clima, ethos, cultura, colaboración, que fomenta universalmente la IEE, serían problemáticos al ser entendidos como atributos organizacionales de las escuelas, y por lo tanto creados por procesos de gestión y liderazgo, replicables en cualquier contexto. Thrupp plantea, en cambio, que esos atributos estarían más bien mediados por características sociales, económicas y culturales que rodean la escuela. Procesos que deben estudiarse en su ‘especificidad’ y ‘articulación’ si se aspira en alguna medida a transformar las escuelas. No es casual entonces que Thrupp titule el libro donde se publica esta investigación: ‘Schools Making a Difference: Let’s Be Realistic!’

Esta presentación intentó mostrar algunas líneas de trabajo en el Primer Congreso Iberoamericano de Efectividad. Pero sobretodo, abrir una agenda de conversación sobre los límites y posibilidades del Movimiento de Escuelas Efectivas en el contexto de los países Latinoamericanos. Afortunadamente, en este Primer Congreso, contamos con casi tres décadas de desarrollo del área en los países de habla inglesa. La educación puede proveer mejores oportunidades de vida a niños en

desventaja. Sin embargo, se requiere una comprensión mucho más específica de la particularidad de sus circunstancias. Por ello, el paradigma de la IEE, con sus actuales ‘supuestos’, contribuye muy parcialmente a políticas educativas orientadas a ese fin. Atender a las lecciones de la historia, por todo lo dicho, me parece oportuno para países como los nuestros donde todavía persisten los rasgos más destacados del subdesarrollo. Muchas Gracias.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Coe, R. y Fitz-Gibbon, C. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations, *Oxford Review of Education*, Vol. 24(4), pp. 421-438.
- Edmonds, R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, pp. 15-27.
- Gray, J. (2005). Is failure inevitable? The recent fate of secondary school reforms intended to alleviate social disadvantage, In: Heath, A. *Understanding Social Change*, Oxford Press.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference: Let's be Realistic! school mix, school effectiveness and the social limits of reform*, Open University Press.



## **LA ESCUELA TÉCNICA COMO CENTRO COMUNITARIO PARA LA PAZ Y LA PRODUCTIVIDAD": UNA EXPERIENCIA VENEZOLANA DE MEDIACIÓN DE CAMBIO ESCOLAR PARA OPTIMIZAR EL FUNCIONAMIENTO ESCOLAR EN PRO DE LA PAZ COMUNITARIA**

Rosaura Méndez

### **1. INTRODUCCIÓN**

El Proyecto "La Escuela Técnica como Centro Comunitario para la Paz y la Productividad", fue diseñado por la línea de investigación "Comportamiento Organizacional en Instituciones de Educación Técnica" de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en Barquisimeto Venezuela, se ejecutó desde Noviembre de 2001 hasta Junio 2007 en la Escuela Técnica Industrial "La Carucieña", situada en la comunidad del mismo nombre, ubicada en el oeste de la ciudad y considerada como zona "roja" en cuanto a seguridad personal de sus habitantes. Las actividades ejecutadas se realizaron mediante la acción conjunta de docentes y estudiantes de pre y posgrado de la UPEL y la comunidad escolar, con financiamiento de Fondo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (FONACIT).

Es un estudio del tipo investigación- acción participativa, en el cual se realizaron diagnósticos que permitieron identificar problemas, prioridades e intereses escolares, se diseñaron, ejecutaron y evaluaron planes de acción junto a los miembros de la comunidad escolar de manera concertada y cooperativa, unido a la reflexión sobre procesos cotidianos y sus consecuencias en relación al cambio escolar que la escuela deseaba obtener.

La ejecución del Proyecto se ha realizó en dos fases: (a) sin financiamiento de FONACIT (noviembre 2001 a marzo 2004), con énfasis en diagnóstico institucional; y (b) con apoyo financiero de FONACIT, lo cual permitió la contratación de trabajadora social, psicólogo, mediadora académica y auxiliares de investigación a la escuela a fin de atender necesidades detectadas y atender especialmente el área académica.

En ambas fases se siguieron tres **procedimientos** básicos:

#### **1.1. Trabajo de campo o proceso de mediación escolar**

El cual se refiere a todo el proceso seguido en la institución para apoyar el cambio hacia la escuela que la comunidad escolar se propuso alcanzar. SE realizó un evento inicial que sirvió de base para orientar el plan de trabajo del proyecto y los temas de los trabajos de investigación.

Se hicieron evaluaciones semestrales de la mediación. En la segunda de ellas, se concluyó que los investigadores realizaban las observaciones debidas, se reflexionaba junto a la escuela cuando se devolvía la información e inclusive se diseñaban algunas acciones y se probaban algunas soluciones, pero este ciclo no era constante ni consciente, inclusive por algunos investigadores, lo que propiciaba el mantenimiento de rutinas de trabajo tradicionales y el cambio no se concretaba.

De ahí, se acordó que la mediación debía incluir un proceso de observación de situaciones particulares y generales en toda la escuela y la comunidad, luego la escuela y el proyecto reflexionarían sobre procesos, resultados y sus consecuencias. Las conclusiones, debían ser consideradas en el diseño cooperativo de acciones participativas, coordinadas por un docente de la escuela, en las cuales se especificaran los compromisos de la escuela y las del proyecto, para luego probar la efectividad de las acciones diseñadas mediante la acción conjunta del personal de la escuela, investigadores y personal del proyecto. Luego, se reflexionaría sobre los resultados obtenidos (utilidad práctica) y los procesos seguidos, se debía decidir sobre su generalización y permanencia en el plantel, su rediseño o eliminación, con el objetivo de institucionalizar nuevos procesos, manteniendo la observación continua y detallada de todos los eventos institucionales. Con ello, se precisó el ideal del proceso de mediación, partiendo de la realidad del proceso que se seguía en la escuela.

Es necesario precisar también que en el trabajo de campo se cumplieron tres procesos básicos: (a) *Asistencia Técnica Colaborativa* o actividades para resolver problemas específicos o ejecutar proyectos (talleres, asesorías, asistencia psicológica, por ejemplo); (b) *Reflexión Compartida* o análisis de procesos seguidos, resultados obtenidos y sus consecuencias; durante las reuniones y actividades cotidianas donde se analizan situaciones y se comparten ideas para solucionar determinadas situaciones; y (c) *Investigación* o indagación de situaciones problemáticas y prueba de alternativas de solución, las cuales dieron lugar a 24 trabajos de investigación, siete de las cuales fueron responsabilidad de docentes de la escuela.

## **2.2. Recolección y validación de la información**

Se recopilaron y triangularon observaciones de los hechos cotidianos de la escuela, aplicaron encuestas a los alumnos y su grupo familiar, se visitaron hogares y diversas instituciones de la comunidad, para lo cual se usaron formatos útiles para monitorear diversos procesos.

## **2.3. Procesamiento de la información**

Se utilizó el Método Comparativo Continuo y la Matriz Condicional Consecuencial complementariamente, para lo cual las observaciones recopiladas progresivamente durante el año escolar fueron categorizadas por lapsos académicos y área de trabajo escolar. Esto permitió identificar las estrategias de acción que caracterizaban el comportamiento de los actores, luego, durante una jornada, la escuela seleccionó aquellos comportamientos convenientes o inconvenientes para su desarrollo e indicó lo que estaba dispuesto a hacer para lograrlo. Esto sirvió de guía para el trabajo posterior.

# **3. RESULTADOS OBTENIDOS**

## **3.1. Lapso Noviembre 2001- Marzo 2004 (Sin financiamiento)**

- *Construcción Cooperativa de un Plan de Acción de la Escuela.* En Marzo de 2002, se realizó el evento “Forjando Juntos Nuestro Futuro”, aplicando la Técnica Conferencia del Futuro, un primer diagnóstico cooperativo institucional, la visión, los valores, los perfiles de los directivos, docente, personal administrativo y de mantenimiento, alumnos, representantes y comunidad que se desean tener.

La escuela seleccionó estrategias para cumplir tres líneas de acción: Acción Pedagógica (formación y actualización permanente de docentes, administrativos y obreros), Acción

Gerencial (Mantenimiento y actualización permanente de los recursos físicos del plantel, consolidación de perfiles de los distintos actores del plantel y fortalecimiento de las relaciones intra e interinstitucionales y comunidad) y Acción Comunitaria (Integración escuela-comunidad, formación y capacitación permanente a representantes y otros actores de la comunidad y organización de la comunidad) .

El tríptico que resumió los resultados, fue multigrafiado y entregado por la Dirección de la escuela a todos los miembros de la comunidad escolar y a las autoridades educativas del estado y ha servido de guía al trabajo conjunto escuela- proyecto; continúa mostrado en las carteleras de la institución y es un patrón que propicia la discusión de las acciones que se cumplen y las que se dejan de hacer.

- *Organización del trabajo del proyecto* en función de los planes de la escuela y las necesidades de los tesisistas en tres áreas: Relaciones humanas, Procesos académicos, Gerencial y Relaciones Comunidad-Escuela.
- *Integración escuela- proyecto* de los planes la escuela y los del proyecto, tareas del personal contratado con los investigadores de la universidad y la escuela, definición y cumplimiento de funciones y establecimiento de coordinaciones por área.
- *Asunción tanto en la escuela como en el proyecto de la paz y la productividad como ejes transversales de acción* y como base para propiciar el fomento de los valores: respeto mutuo, responsabilidad – puntualidad, honestidad, solidaridad, justicia, cooperación, humildad, sinceridad, equidad, democracia, tolerancia, armonía, paz y amor, los cuales son los valores que la escuela desea practicar para institucionalizarlos progresivamente.
- *Reflexión continua en sobre la acción* tanto en la escuela como en el proyecto:
- *Reorientación del Proceso de Mediación, de acuerdo a las evaluaciones del mismo*, tal como se expresó anteriormente.
- *Mayor aceptación y participación progresiva de la comunidad en el proyecto.*

### **3.2. Lapso Abril 2004 - Marzo 2005 (con financiamiento)**

- *Servicios de Psicología y de Trabajo Social*, se complementan y sirven de apoyo al Departamento de Orientación. Permitió:
  - Atención oportuna a docentes, alumnos y familiares de los alumnos atendidos por el Departamento de Orientación.
  - Identificación de factores de la escuela y de la familia que afectan el comportamiento del estudiante.
  - Caracterización y seguimiento de los estudiantes referidos al servicio.
  - Mejoramiento de conducta y disminución de agresividad de los alumnos atendidos.
  - Ejecución de actividades con apoyo de instituciones de la comunidad.
  - Detección de casos que no fueron referidos al servicio por docentes durante las visitas a hogares.
  - Participación voluntaria y espontánea de los representantes, alumnos y profesores.

- El servicio de orientación pasó de ser obligatorio para los “alumnos problema” a una ayuda útil para la resolución de problemas personales e institucionales.
- Trabajo en equipo con todos los integrantes del Departamento de Orientación. Se ha logrado la participación de los alumnos, algunos considerados con graves problemas de conducta, en las actividades de aplicación de encuestas y visitas a hogares.
- **Servicio de Mediación Académica**, sirvió para potenciar el trabajo de la Subdirección Académica. Se realizaron observaciones de la acción académica de cada docente y en función de ello, se asesoró en aspectos necesarios. Los reportes que se generaron se acumularon en carpetas individuales, las cuales fueron inicialmente exclusivo de docentes y el mediador académico, con el fin de registrar y reflexionar sobre los procesos y progresos del trabajo de cada docente. Posteriormente, se convirtió en un instrumento de seguimiento, asesoría y evaluación de la acción docente.
- Se realizaron talleres reflexivos, en los cuales se realizó cooperativamente una revisión curricular profunda, elaboración de nuevos programas de acuerdo a lineamientos oficiales (planificación y evaluación por competencia y pro proyecto), para fomentar el trabajo en equipo y la responsabilidad individual. Ésto se apoya con textos y materiales escritos para docentes los cuales son entregados a la biblioteca junto con los diferentes informes entregados a la escuela sobre las observaciones realizadas por los investigadores en la misma, con la finalidad de garantizar la disponibilidad de los recursos para la actualización docente. Con ello, se:
  - Caracterizó la acción del docente en el aula y en otras actividades escolares.
  - Consolidó la aceptación, apoyo y asesoría de la mediación académica de a Subdirección Académica para el mejoramiento del proceso de enseñanza y el aprendizaje, por parte de los docentes.
  - Identificaron alternativas útiles para la capacitación y el apoyo bibliográfico para docentes y se entregaron a la biblioteca las copias respectivas.
  - Se ha realizado asesoría individual y grupal a docentes, conjuntamente con la Subdirección Académica de la institución.
- **Servicio de Apoyo Técnico:** Se prestó apoyo logístico en cuanto al registro de actividades a los investigadores y a la escuela. Actualmente se tienen fotografías y películas e informes de diferentes eventos de la escuela.
- **Servicio de Coordinación General:** Se encarga de establecer acuerdos Escuela-Proyecto-Universidad-FONACIT, así como la distribución de recursos asignados al Proyecto. Ésto último incluye, contratación y control trabajo del personal, controles administrativos, participación en diversas reuniones de la escuela, apoyo a investigadores, establecimiento o autorización de contactos interinstitucionales en representación del Proyecto y asesoría para el mejoramiento de procesos institucionales en la escuela y otras instituciones. Se logró:
  - Compilar observaciones del comportamiento escolar en diferentes momentos y lugares de la ETI, la comunidad y la universidad.
  - Trabajo conjunto y continuo entre los diferentes servicios que presta el personal contratado.

- Toma de conciencia del personal docente en cuanto a las situaciones mostradas como resultado de las observaciones realizadas por los investigadores y el personal del proyecto, participación en el diseño y mayor compromiso en la ejecución e institucionalización de los mismos.
- Asesoría y apoyo a tesis adscritos al Proyecto.
- Acuerdos para aplicar los resultados de investigación, durante el proceso de toma de decisiones de la escuela.

### 3.3. Comportamiento Escolar Observado

A continuación se muestran los comportamientos considerados por la escuela como convenientes e inconvenientes para el cambio escolar deseado y en los cuales aún continúa trabajando la institución:

#### *Comportamiento conveniente*

- Utilización del rumor como medio informal para propagar información, aunque no se haya validado o pueda causar problemas a otras personas.
- Las reuniones son un medio de información detallada de planes, proyectos, análisis de problema, informaciones, manifestación de inconformidades o éxitos
- Existe la disposición de la Dirección para escuchar los planteamientos de los miembros de la comunidad educativa
- Ante propuestas y disturbios se informa a autoridades superiores de la situación y se le exige compromiso de solución para lo planteado
- Gestión Prioritaria de tareas administrativas
- Atención a directrices oficiales en cuanto asignación y capacitación de recursos humanos
- Los alumnos pueden faltar a clases y asistir a eventos especiales, siempre y cuando sean asignados por directivos o profesores
- Selección y planificación de actividades especiales para atender circunstancias institucionales y del entorno
- Invitación a toda la comunidad escolar y del entorno a participar en actividades sociales, deportivas y culturales mediante información escrita en el pizarrón de la entrada de la escuela
- Seguimiento de lineamientos de personas responsables de determinadas comisiones o grupos de trabajo, especialmente si han quedado solos cumpliendo el trabajo de todo un grupo
- En las decisiones de gran impacto, se realiza un convencimiento previo individual o en pequeños grupos antes de la reunión para garantizar la decisión más acorde a los intereses de los promotores de la idea
- Acuerdo de todos los sectores de la escuela para la optimización de procesos escolares.
- Aceptación y apoyo de nuevas ideas para mejorar el funcionamiento escolar.

### 3.4. Comportamiento No conveniente

- En las reuniones, el director es quien mayormente expone ideas, planteamientos y comentarios, el resto interviene cuando lo desea.
- Se exponen hechos como ciertos: "... No toma decisiones", "la protesta es por...", "X hizo..., Y no hizo...", "uno ya conoce como son ustedes"...
- Uso de actas como medio defensivo ó intimidatorio
- Realización de Consejos Técnicos y docentes periódicos, y otros grupos, de acuerdo a las necesidades institucionales y a las emergencias
- Atención a directrices oficiales en cuanto asignación y capacitación de recursos humanos
- Inexistencia formal en físico del organigrama en las diferentes dependencias del plantel, manteniéndose un conocimiento práctico y oral de la organización de la escuela.
- Suspensión de clases total o parcial por diversos problemas.
- No existe un sistema de archivo estandarizado en la escuela que permita ubicar y sistematizar la información rápidamente
- Parte del personal contratado y algunos docentes de planta (fijos) sólo participan en sus clases
- Tendencia a seguir lineamientos de personas, de acuerdo a su posición jerárquica o ascendencia afectiva.
- La "decisión final" generalmente la toma el Director, tal como lo prevé la normativa legal
- Incumplimiento parcial de compromisos adquiridos en reuniones

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyris, C. y Schön, D.A. (1974). *Theory in practice*. San Francisco: Joseey-Bass.
- Argyris, C. y Shön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action. Perspectives*. CA: Addison – Wesley.
- Bertalanffy, L.V. (1987). *Teoría general de los sistemas*. (Fondo de Cultura Económica, Trads.). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1968).
- Kirschembaum, H. (1987). *Aclaración de valores humanos*. México: Editorial Diana.
- Méndez, R. (2000). *La escuela rural venezolana ante los requerimientos de un entorno cambiante*. Tesis no publicada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Picón M.G. (1997). *La Universidad Va a la Escuela. "Redes Interinstitucionales para el logro de aprendizajes organizacionales profundos*. Caracas.
- Rath, L. y Simon, S (1980). *Cómo enseñar a pensar. Teoría aplicada.*: Buenos aires: Editorial Paidós.

## **LAS DESIGUALDADES DE LA ESCUELA Y DEL ENTORNO**

Guadalupe Ruíz Cuellar y Adán Moisés García Medina

### **1. INTRODUCCIÓN**

El estudio del sistema educativo mexicano pone de manifiesto que su nota más distintiva es la desigualdad. Desigualdad en las oportunidades de acceso, en las trayectorias escolares, en los resultados de aprendizaje, y, de igual forma, en las condiciones en que se ofrece el servicio educativo a diferentes sectores de la sociedad. Lo cierto también, es que este sistema debe ofrecer educación a una población profundamente desigual, por condiciones socioeconómicas y culturales, por expectativas –y posibilidades reales- de escolarización y de promoción social. El conocimiento generado desde tiempo atrás tanto en nuestro país como en otros, ha permitido identificar la fuerte asociación que se establece entre oferta y demanda educativas.

Esta ponencia tiene como propósito sintetizar y, en algunos casos reanalizar los datos de que dispone el Instituto sobre las condiciones materiales que caracterizan a las escuelas primarias del país, así como las que dan cuenta del entorno socioeconómico y cultural que rodea a los alumnos atendidos en los centros escolares.

El texto tiene a la base varios estudios recientemente publicados por el INEE. Todos ellos son el resultado de las evaluaciones de logro escolar realizadas en los años 2005 y 2006 por la Dirección de Pruebas y Medición. Como es sabido, estas evaluaciones incluyen, además de las pruebas destinadas a los alumnos, instrumentos dirigidos a distintos actores.

En el conjunto de aspectos cubiertos mediante los cuestionarios de contexto interesa aquí referir los relativos a la infraestructura y equipamiento escolar; éstos fueron abordados a través de los cuestionarios diseñados para el director y los docentes; asimismo, los relacionados con la procedencia socioeconómica y cultural de los alumnos atendidos por el sistema educativo. Las mismas evaluaciones de logro escolar ya referidas muestran el enorme peso que tienen estos factores en la explicación de las diferencias de resultados, aunque no es materia de este capítulo abordar tales hallazgos.

### **2. LA APROXIMACIÓN A LA DEMANDA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LOS FACTORES DEL ENTORNO SOCIAL Y FAMILIAR DE LOS ALUMNOS**

Este apartado muestra cómo las características socioeconómicas y culturales de las familias de los alumnos atendidos por el sistema educativo no se distribuyen aleatoriamente entre las distintas modalidades de prestación del servicio educativo: “por razones de autoselección y de índole geográfica y económica, las modalidades educativas se ven más o menos favorecidas por las condiciones socioculturales de las familias de sus alumnos; siendo las escuelas privadas y urbanas las

que suelen tener estudiantes con mejores condiciones, y las rurales e indígenas las que presentan condiciones sociales más desfavorables”.<sup>1</sup>

Una primera aproximación deriva de los resultados de la evaluación de 2005. Con datos aportados por los alumnos se construyeron variables compuestas. Dos de ellas son particularmente pertinentes para los propósitos de este apartado: las que dan cuenta de la variación entre estratos del capital cultural de la familia y de su situación económica (véase tabla 4.1); a nivel global la media de cada variable fue igual a cinco y su desviación estándar a uno.

TABLA 4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA DEMANDA EDUCATIVA EN PRIMARIA. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR POR ESTRATO ESCOLAR

Variables	Urbanas Públicas		Rurales Públicas		Escuelas Indígenas		Escuelas Privadas	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Capital cultural de la familia	5.21	0.83	4.51	0.82	4.12	0.96	6.27	0.74
Situación económica	5.24	0.78	4.54	0.77	3.79	0.89	6.25	0.73

FUENTE: Backhoff, E. et al. *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE, 2006.

Como es patente, las escuelas privadas del país atienden a una población cuyas condiciones socioculturales y económicas son claramente mejores; en ambos aspectos los centros escolares de control privado se ubican más de una desviación estándar por encima del promedio nacional y dos, o casi dos desviaciones y media arriba de las escuelas indígenas cuyos alumnos presentan las condiciones más desfavorables en cuanto a su origen social.

Los análisis realizados a partir de la información reunida en 2006 vuelven a poner de manifiesto la desigualdad en materia de capital cultural y económico de las familias atendidas por el sistema educativo mexicano. En este caso fue construida una sola variable que agrupa dimensiones tanto de orden sociocultural como económico a la que se denominó *capital cultural escolar*; este índice fue escalado con media igual a cero y desviación estándar de uno.

Los datos reportados en el informe correspondiente a esta evaluación son interesantes porque permiten ver la forma en que se distribuye el capital cultural escolar entre las entidades del país y las contrastantes condiciones que en esta materia les caracterizan (véase figura 4.1).

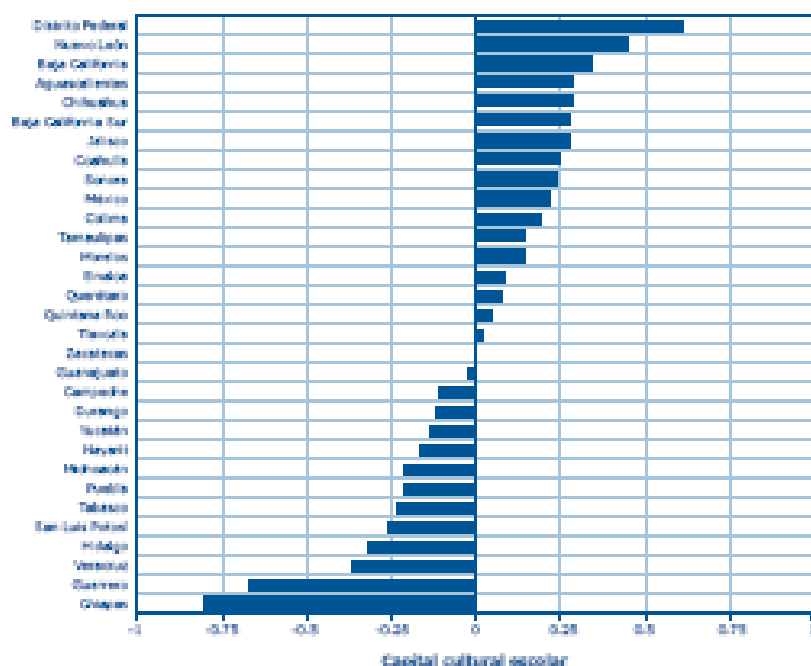
Las entidades que registran un mayor valor en el índice de capital cultural se caracterizan por mejores condiciones en varios indicadores de bienestar socioeconómico y cultural, a diferencia de las que se encuentran en el extremo contrario de la distribución. Desde la perspectiva de sus propios sistemas educativos, en estas últimas predominan notablemente las escuelas primarias ubicadas en el medio rural, generales, indígenas y comunitarias, mientras que en las primeras, la existencia de escuelas urbanas -públicas y privadas- es cercana o superior al cincuenta por ciento.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ver: Backhoff, E., et al. *El aprendizaje en tercero ...*, 2007, p. 98.

<sup>2</sup> INEE. *La calidad de la educación básica en México 2004*. México: INEE, 2004.



FIGURA 4.1. ÍNDICE DE CAPITAL CULTURAL ESCOLAR DE LOS ALUMNOS POR ENTIDAD FEDERATIVA. PRIMARIA



FUENTE: Backhoff, E. et al. *El aprendizaje en tercero de primaria en México*. México: INEE, 2006, p. 93.

La forma en que se distribuye el capital cultural escolar de los alumnos de 3° de primaria entre los distintos estratos se muestra en la tabla 4.2. Como se puede apreciar, alrededor de tres cuartas partes de los alumnos de cursos comunitarios y primarias indígenas se concentra en el primer cuartil del capital cultural escolar; en contraste, setenta por ciento de los alumnos de escuelas privadas se agrupa en el cuartil más alto. Como en otros aspectos, la situación de los alumnos de primarias urbanas públicas es menos favorable que la de aquellos que asisten a escuelas privadas, pero mucho mejor que la de los niños atendidos en el medio rural.

TABLA 4.2. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 3° DE PRIMARIA POR CADA CUARTIL EN EL NIVEL DE CAPITAL CULTURAL POR ESTRATO ESCOLAR

Índice de capital cultural escolar	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	NACIONAL
Cuartil 1	74.8%	76.0%	47.9%	16.1%	2.2%	25.7%
Cuartil 2	19.2%	15.5%	27.4%	24.0%	7.2%	22.9%
Cuartil 3	4.3%	6.9%	17.8%	31.0%	20.6%	25.7%
Cuartil 4	1.8%	1.5%	6.8%	28.9%	70.0%	25.8%
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

FUENTE: INEE. Base de datos de alumnos de la Evaluación de logro escolar 3° de primaria.

Los resultados mostrados son indicativos de la desigual distribución del capital cultural escolar entre los alumnos atendidos por la educación primaria, lo que se traduce en los hechos, en una demanda diferenciada cuyas condiciones de apoyo al trabajo y al éxito escolares son claramente ventajosas en unos casos y desfavorables en otros.

En síntesis, lo que estos datos ponen de manifiesto es la gran desigualdad que caracteriza a los grupos de población atendidos por el sistema educativo mexicano. Como bien advierte la UNESCO: “es una realidad que los niños y las niñas de la región llegan a la escuela en condiciones muy desiguales y, en muchos casos, éstas se acentúan debido a factores internos de los sistemas

educativos... las escuelas que atienden a estudiantes de contextos de pobreza que, salvo excepciones, tienen menores recursos y cuentan con personal menos cualificado...”.<sup>3</sup>

El apartado siguiente presenta algunos de los hallazgos de los estudios realizados por el INEE en cuanto a la desigualdad que también caracteriza a la oferta educativa en primaria, particularmente en lo que se refiere a los recursos materiales con que cuentan las escuelas de distintos estratos.

### 3. LAS CONDICIONES DE LA OFERTA EDUCATIVA

Las condiciones materiales de las escuelas reflejan situaciones contrastantes al interior del sistema educativo mexicano. Desde el informe correspondiente a la evaluación 2005 de resultados de aprendizaje, ya se advertían desigualdades entre estratos considerando variables relativas a los recursos materiales con que cuentan las escuelas (véase tabla 4.3).

TABLA 4.3. CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA EDUCATIVA EN PRIMARIA. MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR POR ESTRATO ESCOLAR

Variables	Urbanas Públicas		Rurales Públicas		Escuelas Indígenas		Escuelas Privadas	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Docentes								
Acceso a recursos educativos	5.12	1.00	4.99	1.00	4.78	0.94	5.30	0.94
Condiciones del aula	4.93	0.98	5.01	0.91	4.68	0.90	6.04	0.94
Recursos del aula	5.48	0.69	4.71	0.82	4.18	0.88	6.30	0.80
Directores								
Infraestructura	5.34	0.91	4.84	0.78	4.46	1.22	4.87	0.55
Recursos didácticos	5.16	0.97	4.84	0.85	4.86	1.16	5.28	0.65

Fuente: Backhoff, E. et al. *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE, 2006.

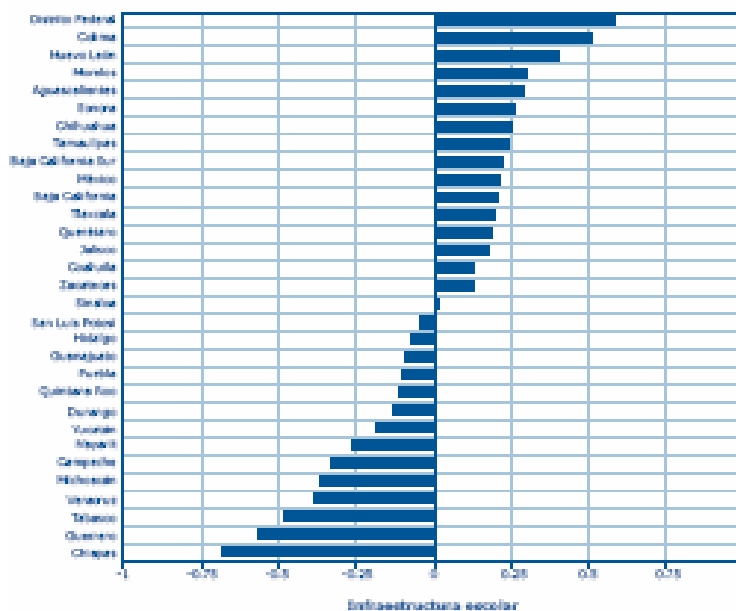
Al igual que en el caso de los factores relacionados con el entorno familiar de los alumnos, nuevamente son las escuelas privadas las que se encuentran en general, en mejor situación que todas las demás. En contraparte, son de nueva cuenta las escuelas del medio indígena las que por lo regular presentan condiciones más desfavorables que todas las demás.

Los resultados de la evaluación de logro escolar en 3° de primaria muestran nuevamente consistencia con los hallazgos previamente mostrados, esto es, la desigual distribución de los recursos materiales entre las escuelas del país (véase figura 4.2).<sup>4</sup> Aunque la distribución de la infraestructura escolar por entidad federativa es bastante parecida a la del capital cultural escolar, hay algunas diferencias en el orden de las entidades. Sin embargo, sigue quedando de manifiesto que las que se encuentran en mejor posición destacan por una mayor presencia relativa de escuelas urbanas (no sólo privadas) y por indicadores de contexto socioeconómico y cultural más favorables.

<sup>3</sup> UNESCO/OREALC. *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago: UNESCO/OREALC, 2007, p. 34.

<sup>4</sup> Al igual que en el caso de la variable sobre capital cultural escolar, el índice de infraestructura escolar tiene media igual a cero y desviación estándar igual a uno.

FIGURA 4.2. ÍNDICE DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS POR ENTIDAD FEDERATIVA. PRIMARIA



FUENTE: Backhoff, E. *et al.* El aprendizaje en tercero de primaria en México. México: INEE, 2006, p. 98.

El porcentaje de alumnos de 3° de primaria de los distintos estratos de acuerdo a la distribución por cuartiles del índice de infraestructura se muestra en la tabla 4.4. Puede advertirse que los contrastes más marcados se establecen nuevamente entre los cursos comunitarios y las escuelas privadas;<sup>5</sup> sin embargo, la situación es también desfavorable en el caso de las escuelas indígenas pues prácticamente seis de cada diez alumnos en este sector asiste a escuelas con condiciones de infraestructura precarias. En las escuelas rurales casi dos terceras partes de los alumnos se concentran en escuelas cuyo índice de infraestructura se ubica en los dos primeros cuartiles. El caso de los centros urbano públicos es de resaltar pues como se puede apreciar, éstos se distribuyen casi por igual entre los cuatro cuartiles, lo cual puede estar asociado a la mayor antigüedad de estos espacios lo que para ciertos efectos se traduce en condiciones de deterioro, o bien, a la ubicación de un número probablemente alto en contextos urbanos de marginación.

TABLA 4.4. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 3° DE PRIMARIA POR CADA CUARTIL EN EL NIVEL DE INFRAESTRUCTURA POR ESTRATO ESCOLAR

Índice de infraestructura	Cursos comunitarios	Indígena	Rural	Urbano público	Privado	NACIONAL
Cuartil 1	75.2%	59.7%	32.3%	22.0%	1.6%	25.0%
Cuartil 2	15.7%	23.1%	30.9%	24.3%	1.5%	23.7%
Cuartil 3	5.0%	13.9%	25.6%	30.6%	8.6%	26.5%
Cuartil 4	4.1%	3.3%	11.3%	23.1%	88.3%	24.8%
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

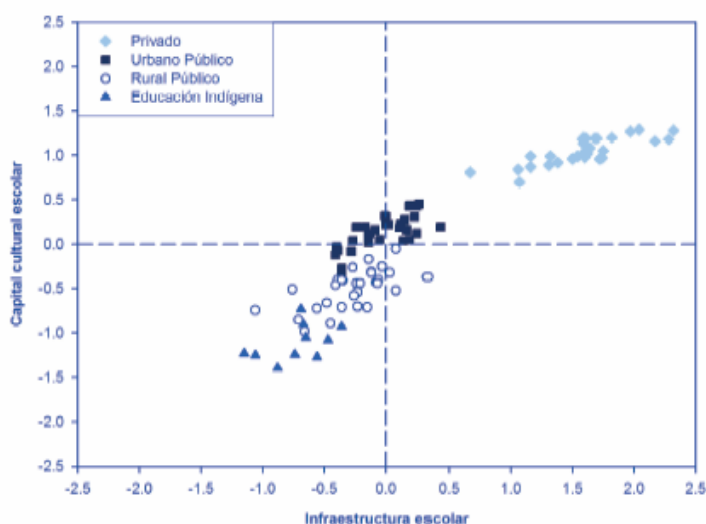
Fuente: INEE. Base de datos de alumnos de la Evaluación de logro escolar 3° de primaria.

<sup>5</sup> La inclusión de los cursos comunitarios en estas comparaciones debe hacerse con reservas pues como es bien sabido, se trata de una modalidad que difiere en muchos aspectos (modelo pedagógico, perfil docente y, por supuesto, condiciones materiales y de infraestructura) del resto de los servicios educativos. Para funcionar, un curso comunitario requiere en lo esencial de un aula o un espacio habilitado como tal, de ahí que, por ejemplo, la indagación sobre la existencia, suficiencia y estado de otros espacios, resulte irrelevante para esa modalidad.

Cabe cerrar este apartado reiterando que al igual que lo observado en relación con las condiciones del entorno familiar de los alumnos atendidos por la educación primaria, el examen desde distintas perspectivas de las características materiales de los servicios educativos pone de manifiesto una distribución bastante similar que se traduce en síntesis, en una suerte de adecuación de la oferta educativa a los rasgos de su demanda. Esta estrecha correlación se puede apreciar nítidamente al examinar la variación conjunta entre las variables de capital cultural e infraestructura escolar.

En forma consistente con toda la información ya mostrada, la figura 4.3 pone de manifiesto que las escuelas indígenas son las que conjugan las condiciones más precarias tanto en la propia infraestructura con la que cuentan, como en los recursos familiares de apoyo al aprendizaje de los alumnos a los que atienden. En el otro extremo se sitúan las escuelas privadas. Un dato novedoso que aporta el gráfico y que conviene destacar es la evidente heterogeneidad de estos centros escolares en lo que se refiere a su infraestructura, al igual que las escuelas rurales, aunque en menor medida.

FIGURA 4.3. RELACIÓN ENTRE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR Y CAPITAL CULTURAL ESCOLAR POR ENTIDAD FEDERATIVA Y ESTRATO ESCOLAR



FUENTE: INEE. Base de datos de alumnos de la Evaluación de logro escolar 3º de primaria.

En síntesis, como ha mostrado este análisis, las características del entorno de los alumnos y las condiciones materiales de sus escuelas son facetas de un fenómeno que tienden a interactuar entre sí, a conjugarse y reforzarse mutuamente. Los resultados presentados guardan estrecha relación con los hallazgos de muchos otros estudios.

De la lectura de los datos aquí mostrados no debería desprenderse una conclusión pesimista: si bien las condiciones de la demanda educativa son más rígidas, aun ellas podrían modificarse a través de políticas de compensación de la desigualdad social; por otro lado, el campo para las políticas educativas es amplio. Aunque aquí se privilegió la presentación de información sobre las condiciones materiales de las escuelas, para el sistema -tanto en este terreno como en otros constitutivos de la oferta educativa- las posibilidades de revertir la desigualdad social, así como la propia desigualdad en las condiciones de los servicios escolares son muchas.

Mejores y más diversas instalaciones, equipos y materiales –con las salvedades asociadas a las propias modalidades educativas-; pero también, docentes mejor preparados para trabajar en situaciones adversas y mucho más desafiantes que las que se pueden encontrar en los medios urbanos y en general

cuando se atiende a grupos de población más favorecidos; condiciones organizativas más apropiadas; materiales enriquecidos y especialmente pertinentes a las necesidades de distintas poblaciones.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backhoff, E., et al (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE.
- Backhoff, E., et al (2007). *El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. México: INEE.
- Backhoff, E., et al (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México, DF: INEE.
- García, A. et al. (2007). *Infraestructura Escolar en las Primarias y Secundarias de México*. México: INEE.
- Treviño, E. et al. (2007). *Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Primaria*. México, DF: INEE.
- Vásquez, H. y Martínez, F. (Eds.) (2006). *Panorama Educativo de México 2005*. México: INEE.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso. 2ª ed.* México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO/OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago: UNESCO/OREALC.

## **PROGRAMAS DE FORMACIÓN Y EDUCACIÓN PARTICIPATIVA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LOS DISTRITOS DE HUAROCHIRÍ**

Claude Edson Yauyo

### **1. INTRODUCCIÓN**

La sociedad peruana ha sufrido veinte años de terrorismo y una década con un alto grado de corrupción que ha debilitado la institucionalidad social y provocado una grave pérdida de valores. Esta situación ha repercutido en el campo educativo y con mayores estragos en la educación para la población rural.

Para situarnos en la problemática que motiva nuestro proyecto y que no es otra sino la de la deficiente gestión educativa en 20 distritos rurales de la Provincia de Huarochirí (Región Lima) pertenecientes a la jurisdicción de la Diócesis de Chosica, debemos empezar por considerar el contexto en que se desarrolla.

Según el INEI Censo de 1993, en el Perú el 50.3% de la población rural está en situación de pobreza extrema, condición que afecta al 9.7% de la población urbana. Los más pobres entre los pobres son las mujeres del campo jefes de hogar, que representan el 46.3% de los pobres extremos. La pobreza y la pobreza extrema, se han incrementado mucho en los últimos años como consecuencia del modelo económico excluyente predominante en la década pasada. Tomando en cuenta el indicador del NBI, el INEI dividió a los 1,793 distritos existentes en 1993 en cinco estratos correspondiendo al estrato I las características de menor riqueza y, al estrato V las de mayor riqueza. Los estratos poseen características diferentes, en el caso de los más pobres existe un menor acceso a servicios básicos como agua potable, desagüe y luz eléctrica.

La Diócesis de Chosica, con apenas diez años de creación, se ubica en la zona Este de Lima. El año 2003, le fueron anexados veinte<sup>1</sup> de los treinta y dos distritos de la Provincia de Huarochirí pertenecientes a la Región Lima. Esta provincia se encuentra ubicada en la parte central y oriental del Departamento de Lima y su extensión territorial es de 5,657.9 Km<sup>2</sup> y con una población proyectada al 2007 de 64,532 habitantes y una densidad poblacional del 11 habitantes por Km. Este territorio cuenta con la presencia de ríos con regular caudal como el Rímac, Lurín y Santa Eulalia, y su geografía está dividida por la presencia de altas montañas, con niveles de entre 4,000 y 5,000 msnm.

---

<sup>1</sup> Matucana, Callahuanca, Carampoma, Chicla, Huachupampa, Huanza, Laraos, Ricardo Palma, San Andrés de Tupicocha, San Antonio, San Bartolomé, San Damián, San Juan de Iris, San Mateo, San Mateo de Otao, San Pedro de Casta, Sta. Cruz de Cocachacra, Santa Eulalia, Santiago de Tuna y Surco.

Esta provincia presenta zonas marcadas por fuertes desigualdades. Según metodología de FONCODES<sup>2</sup>, de los veinte distritos de la Provincia de Huarochirí pertenecientes a la jurisdicción de nuestra Diócesis, existen 4 distritos con nivel muy pobre (San Andrés de Tupicocha, San Damián, Santiago de Tuna y San Antonio), 9 distritos en situación de pobres (Huanza, San Pedro de Casta, Huachupampa, Surco, San Mateo de Otao, Carampoma, San Mateo, San Bartolomé y Laraos), en la categoría de vida regular se encuentran 7 distritos rurales (Ricardo Palma, Matucana, Chicla, San Juan de Iris, Santa Eulalia, Santa Cruz de Cocachacra y Callahuanca).

## 2. POBLACIÓN RURAL

La población rural de Huarochirí se ubica en centros poblados, comunidades y caseríos. Tiene un alto nivel de dispersión, aislamiento y dificultad para la comunicación. De los 20 distritos, 4 tienen menos de 500 habitantes (Huachupampa, Laraos, San Juan de Iris y Santiago de Tuna), 4 no alcanzan los 1000 (Callahuanca, Carampoma, Huanza y San Pedro de Casta), y el resto si alcanzan a superar los 1000 hab., siendo el distrito de mayor población por su cercanía a la capital y facilidad de acceso, Santa Eulalia con 10,449 hab.

El escenario de la ruralidad en la zona de intervención del proyecto es diverso y complejo. En un mismo espacio geográfico, comunidades o pueblos se diferencian por el acceso a recursos y la articulación con centros urbanos más cercanos, así como por particularidades culturales. Esta diferenciación esconde inequidades reales en el acceso a los beneficios de la modernidad, en el desarrollo de una ciudadanía plena y el ejercicio de los derechos que se tiene antes la ley.

La población se dedica fundamentalmente a la agricultura de productos de pan llevar y frutícolas que abastecen a las ciudades intermedias de la región y que se orientan al autoconsumo; también a la ganadería de vacunos, ovinos y auquénidos en menor cantidad. Hay quienes trabajan en grandes enclaves mineros como es el caso de pobladores de distritos como Chicla, San Mateo de Huanchur, Sta Cruz de Cocachacra; y, sobre todo participan en actividades artesanales. La población obtiene sus ingresos principalmente de la actividad agrícola y ganadera aunque también hay un nuevo impulso hacia la actividad turística aprovechando la belleza de su accidentada geografía y su biodiversidad y la riqueza en zonas arqueológicas.

En el área rural como la de Huarochirí, la pobreza afecta al 78.4% de su población y 51% de los habitantes rurales son pobres extremos. El poder adquisitivo de las familias rurales no llega ni al 50% de los hogares de Lima metropolitana, esto hace que el costo estimado de la canasta básica en el ámbito rural represente un 70% del gasto total.

La pobreza genera desnutrición crónica de los niños menores de 6 años. En el área rural alcanza una tasa de 48,5% frente a 18% en zonas urbanas.

Gran cantidad de niños y jóvenes trabajan en actividades agrícolas, pecuarias, artesanales y domésticas. Este trabajo es rutinario, de muy baja productividad y escasa rentabilidad. Además es causa de la inasistencia a clase y en el bajo rendimiento escolar.

---

<sup>2</sup> FONCODES: Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social

### 3. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo peruano se organiza en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas.

ETAPAS	NIVELES	MODALIDADES
Educación Básica	Inicial (0-5 años)	Regular
	Primaria (duración 6 años)	Alternativa: Alfabetización.
	Secundaria (duración 5 años)	Especial
Educación Superior		

#### 3.1. Gestión

El sistema educativo peruano tiene más de 60 mil Instituciones Educativas, más de 18 mil programas no escolarizados y más de 400 mil docentes tanto estatales como particulares y llega a 30 mil centros poblados aproximadamente.

En la zona de intervención del Proyecto contamos con 88 Instituciones Educativas primarias, 29 secundarias, 786 docentes y 11,511 alumnos ubicados en diferentes contextos<sup>3</sup>

IE	RURAL	URBANO MARGINAL	ASENTAMIENTO HUMANO	TOTAL:
PRIMARIA	54	27	7	88
SECUNDARIA	7	19	3	29

Las Instituciones Educativas beneficiadas con el proyecto se dividen geográficamente en tres cuencas y están distribuidas de la siguiente manera:<sup>4</sup>

	CUENCAS		
	SANTA EULALIA	RÍMAC	LURÍN
NIVEL PRIMARIO	36	40	12
NIVEL SECUNDARIO	12	13	4

Las principales instancias de gestión educativa son:

- La Institución Educativa (IE) que es todo Centro, Programa o Instituto Educativo.
- La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL),
- La Dirección Regional (DRE) Los directores regionales son elegidos por concurso público a cargo de cada gobierno regional y dependen administrativa y funcionalmente de éste
- El Ministerio de Educación.

Otras instancias secundarias

Como órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana funciona el Consejo Educativo Institucional, a nivel de centro educativo y en las UGEL, el Consejo Participativo Local de Educación que tiene entre sus funciones la elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Local en su jurisdicción.

Las Redes Educativas Institucionales son instancias de cooperación, intercambio y ayuda recíproca. En el ámbito rural hay un Consejo Educativo Institucional por red.

<sup>3</sup> Ver anexo. Cuadros 1,2, 4,5 y 6

<sup>4</sup> Ver anexo. Cuadro 3



### 3.2. Estructura de Financiamiento

Actualmente el estado peruano invierte el 3,4% del Producto Bruto Interno (PBI) y se ha propuesto un aumento progresivo hasta alcanzar una inversión del 6% del PBI. Con el gasto público se está financiando básicamente las remuneraciones docentes y no es posible asignar mayores recursos a las escuelas. Sólo un 13% se destina a la compra de bienes y servicios. En cuanto a inversión por alumno en el Perú es bastante baja, hacia el 2000 se gastaba 278 dólares, mientras que en países como Corea es de 6 mil dólares y en Chile de 1 mil 500 dólares.

### 3.3. Cobertura educativa

El sistema educativo peruano ha incorporado a la mayor parte de la población en edad de estudiar aunque sin brindar la calidad esperada. En el caso de las zonas rurales más alejadas, la demanda ha sido cubierta especialmente en centros unidocentes y multigrado. Sin embargo, hay niños que no van a la escuela debido a su limitada situación económica. El 8,2% de varones y el 14,2% de mujeres no han tenido acceso a la educación. Un alto porcentaje ha abandonado el sistema poniendo en evidencia que éste no es capaz de retenerlos ni de volverlos a incorporar.

### 3.4. Características de la atención educativa en el área rural

- a) La escuela unidocente y multigrado: La escuela unidocente tiene un solo profesor que atiende a diversos grados y es director de la misma, la polidocente multigrado, dos o más docentes, cada uno de los cuales atiende a más de un grado; y la polidocente completa, en cada grado hay un docente o más.
- b) Población rural atendida: En el área rural, el 89,3% de alumnos de escuelas unidocentes, son de este ámbito así como el 77,5% de asistentes a multigrado, y el 19% de los polidocentes completos.
- c) El currículo y los contenidos: El maestro rural aplica un currículo único, urbano que no llega a comprender y menos a diversificar para adecuarlo a la realidad cultural y lingüística.
- d) Proceso de enseñanza-aprendizaje: La práctica docente en la escuela rural es mayoritariamente tradicional. La programación y desarrollo de las actividades se caracteriza por la falta de claridad en los propósitos enfatizando la transmisión de contenidos expositivos dado por el profesor.
- e) El tiempo escolar: En el área rural la mayoría de las escuelas funcionan sólo en el turno de la mañana, las hay también con horario mañana y tarde, sólo en la tarde y con horario continuo mañana y tarde. A pesar de haberse establecido mil horas de clase al año como mínimo para la primaria, y 1070 para la secundaria, en el área rural se llega con dificultad a 400 al año.

Por otro lado se plantea también la necesidad del uso flexible del tiempo, sobre todo para atender grupos en desventaja (en riesgo de fracaso escolar) o que trabajan o que se reincorporan a la escuela.

### 3.5. Impacto del sistema educativo en la población rural

En el Perú, la escuela no ha logrado brindar la igualdad de oportunidades, ni compensar las diferencias, al contrario, pareciera, que es un instrumento para mantenerlas. Los niveles socioeconómicos siguen determinando el nivel de logros educativos de los padres. La educación en el área rural es la menos favorecida como se ve en los índices de ingreso, permanencia, egreso y logro de aprendizajes.

- a) Bajos logros de aprendizaje: En las escuelas rurales los logros educativos son bajos. Las escuelas no logran cumplir su función alfabetizadora.
- b) Brechas de género: Las brechas de género no son significativas en el área urbana pero sí en la rural, donde no existen en el ingreso, pero las niñas son las que más se retrasan sobre todo en los últimos años de primaria. En el área rural sólo el 14% logra concluir la secundaria y se presenta también las brechas de género a favor de los hombres.
- c) Analfabetismo: En el área rural la tasa de analfabetismo es de 24,8%, y por género la tasa de analfabetismo de los hombres es de 6,1% y la de las mujeres, 17,9%. Hay dos millones, mayores de 15 años, que no saben leer ni escribir. El grupo vulnerable sigue siendo el de las mujeres de las áreas rurales a pesar de tener tasas similares a los varones en el acceso a la educación básica. 70% de las personas analfabetas se encuentran en el área rural y el 80% son mujeres.

La alfabetización de los niños y adultos exige actualmente aprender el uso de la computadora y la cultura informática. La brecha está en ascenso y está creando otro tipo de analfabetismo, el digital.

## 4. EL PROYECTO

### 4.1. Planteamiento del problema:

Dado el contexto de la zona de intervención y la aplicación de una encuesta<sup>5</sup> se logró definirlo de la siguiente manera:

Deficiente gestión educativa al interior de las IE públicas del nivel Primario y Secundario de la zona, manifestada en carencias significativas en:

- Planificación Estratégica.
- Monitoreo y Evaluación de la Organización
- Desarrollo de Recursos Humanos
- Autoridad y Liderazgo

#### Objetivo:

El proyecto está orientado a fortalecer el capital humano y social en los distritos de Huarochirí mediante el mejoramiento de la calidad y gestión de la educación en las Instituciones Educativas Públicas.

#### Población objetivo:

Docentes y profesionales de la zona de intervención, interesados en participar proyecto de mejora de la calidad y gestión educativa, dando prioridad en la participación del programa a la mujer

<sup>5</sup> Ver anexo. Cuadros 7 y 8

### Resultados esperados:

Resultado 1: Revertir el fracaso escolar en las IE de las zonas de mayor pobreza socio-económica de la región, transformándolas en escuelas exitosas, cuya gestión eficaz y eficiente, logre un aprendizaje de calidad en sus alumnos y se conviertan en escuelas abiertas, con espacios de participación, inclusivas, no discriminadoras e integradoras de la diversidad.

Resultado 2: Convertir a las escuelas de la región en espacios propicios para el empoderamiento y liderazgo de la mujer en los diferentes roles de participación, tanto al interior de su IE como de la comunidad.

### Actividades:

Capacitación de la población objetivo en temas de Gestión Educativa mediante el desarrollo de cursos para orientarlos a la mejora de la calidad educativa.

1. Gestión de la Calidad.
2. Calidad de las Instituciones Educativas.
3. Gestión de Recursos Humanos.
4. Desarrollo Organizacional.
5. Evaluación Institucional
6. Gestión de proyectos de mejora de la calidad educativa.

Al concluir los cursos los participantes contarán con una:

- Especialización integral para elevar la competitividad profesional e institucional.
- Capacitación en gestión de la calidad aplicada al ámbito educativo.
- Asesoría personalizada para el desarrollo de proyectos de mejora de la calidad educativa.
- Documentación actualizada en temas de gestión de la calidad y gestión de proyectos.

Monitoreo de la aplicación del programa en las IE en donde los participantes están desarrollando su práctica profesional.

Los participantes serán monitoreados y asesorados en:

- La elaboración del marco conceptual de calidad en su IE.
- La identificación de la Cultura Organizacional de su IE.
- El diseño de la auto evaluación institucional y su aplicación en la IE donde trabaja.
- El diseño e implementación de un proyecto de mejora de la calidad de su IE.

Evaluación de resultados de impacto social del proyecto

Los resultados de impacto social que esperamos alcanzar y sobre los que se centra la evaluación del Proyecto son:

1. Fortalecer la eficiencia en la gestión educativa de las IE primarias y secundarias rurales.
2. Promover la calidad educativa en las IE primarias y secundarias respetando y aceptando la diversidad cultural para contribuir a una relación igualitaria y de intercambio equitativo.
3. Otorgar a los directores y docentes de las instituciones educativas primarias y secundarias, niveles de decisión, vinculados a la gestión de recursos humanos y financieros.
4. Incrementar el acceso a la educación para las zonas rurales, tanto en el nivel primario como en el secundario.

5. Garantizar la calidad de la educación que reciben niñas y adolescentes, expresada en el logro de aprendizajes significativos y pertinentes, así como la articulación de las capacidades fundamentales, de áreas y específicas, y por ende dar solución a los problemas pedagógicos mediante un tratamiento curricular.
6. Garantizar la atención diversificada a sus necesidades.
7. Lograr igualdad de oportunidades en la cobertura de la matrícula, promoviendo el ingreso oportuno y la permanencia en la escuela.
8. Promover la equidad de género desarrollando estrategias que erradiquen las prácticas de discriminación.

Sistematización de experiencias y producción de Información
---

Orientada a analizar el entramado social que contextualiza el proyecto y la influencia positiva y negativa que éste haya podido tener para el fortalecimiento del capital humano y social de las comunidades de la zona de intervención y a producir una información pertinente que pueda ser utilizada en la elaboración de otros proyectos.

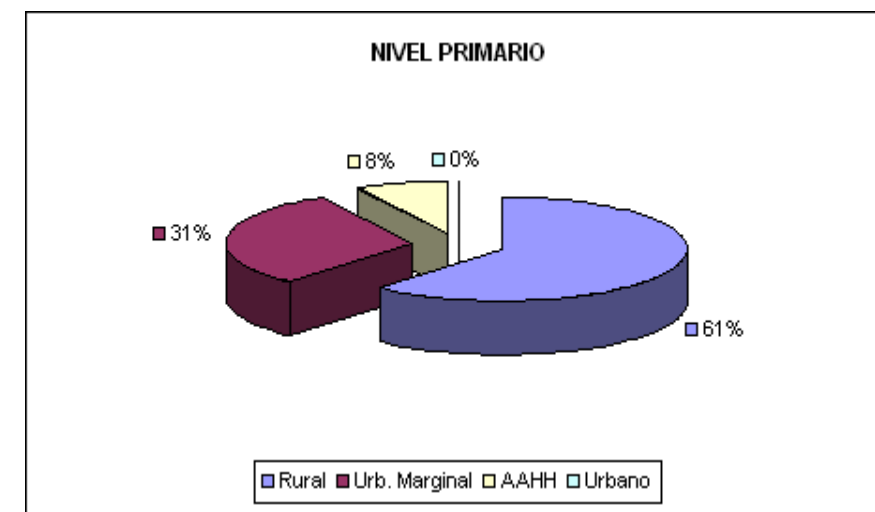
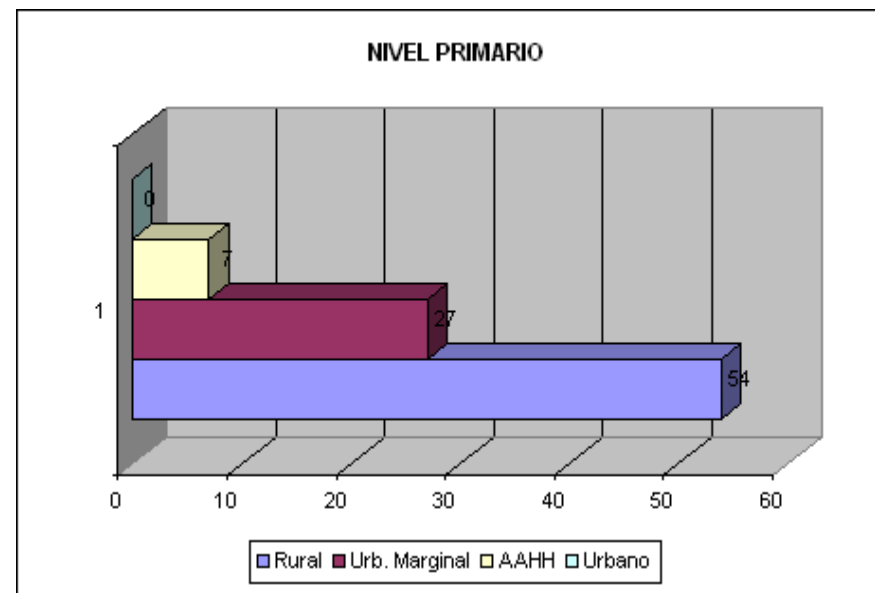
### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Farro, F. (1995). *Gerencia de Centros Educativos, Hacia la calidad total*.
- Walton, M. (1992). *Cómo administrar con el Método Deming*. NORMA, Barcelona, 1992
- JUNGBLUTH, Carlos. En: revista «Administratio» No 16, 1994. Facultad de Ciencias Administrativas Universidad de Lima.
- CHADWICK, Clifton. El método Demming en el mejoramiento de la calidad educativa  
Periódico del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú, Lima 1994
- Tawfik, Louis y Chauvel, Alain M. *Administración de la Producción*. Nueva editorial Ineramericana, México 1984, p.62
- Cano Elena, *Evaluación de la calidad educativa*. Editorial La Muralla. 1998
- Gento Samuel, *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, UNED. 1996.
- Gento Samuel, *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid, UNED. 1996
- Davis, Keith, Newstorm, Jhon. *Comportamiento humano en el trabajo*. Mc Graw Hill Interamericana editores. México D.F. 2000
- Robbins, Stephen. *Comportamiento Organizacional*. Pearson – Prentice Hall. México D.F. 2004.
- Rivero Herrera, José. *Políticas regionales andinas para el desarrollo de la escuela rural*. Lima, Tarea 2005, 48 pp.
- Estudio sobre la educación para la población rural en Perú Preparado por Elliana Ramírez Arce de Sanchez Moreno  
<http://www.minedu.gob.pe/>  
<http://escale.minedu.gob.pe/>

## INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO DISTRIBUIDOS POR ÁREAS

### NIVEL PRIMARIO

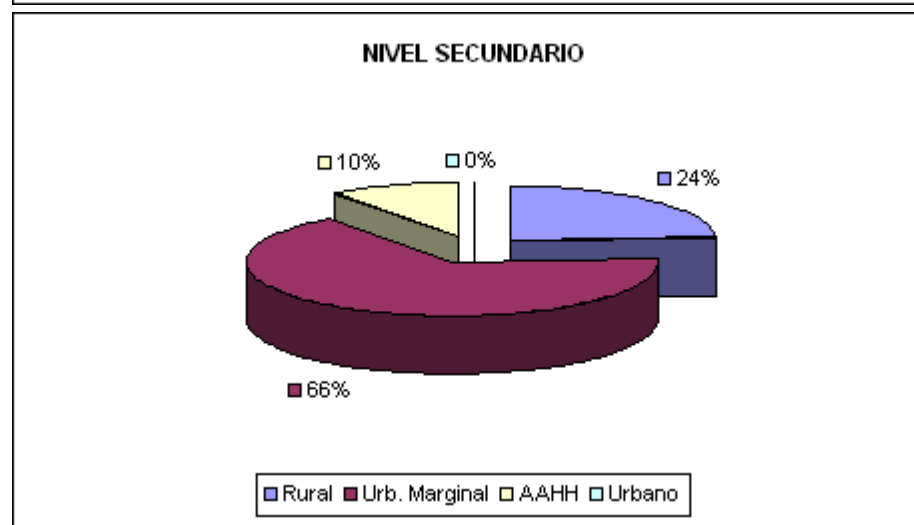
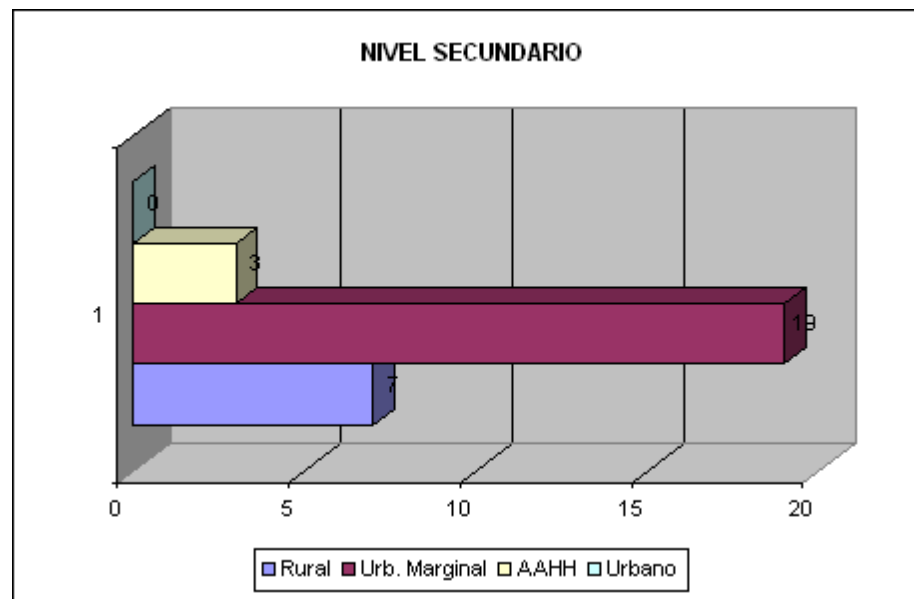
Distrito	Cantidad de Instuciones Educativas			
	Rural	Urb. Marginal	AAHH	Urbano
Callahuanca	1	1	0	0
Carampoma	0	1	0	0
Huachupampa	2	0	0	0
Huanza	1	1	0	0
San Juan de Iris	1	0	0	0
Casta	3	0	0	0
Laraos	1	0	0	0
Santa Eulalia	3	2	2	0
Chaclla	5	8	4	0
Ricardo Palma	1	0	1	0
San Mateo Otao	7	0	0	0
Matucana	5	3	0	0
San Bartolomé	2	1	0	0
Santiago de Tuna	0	1	0	0
Tupicocha	8	0	0	0
San Damián	1	2	0	0
Cocachacra	0	2	0	0
Surco	4	1	0	0
San Mateo	6	1	0	0
Chicla	3	3	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>27</b>	<b>7</b>	<b>0</b>
88				



## INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL SECUNDARIO DISTRIBUIDOS POR ÁREAS

### NIVEL SECUNDARIO

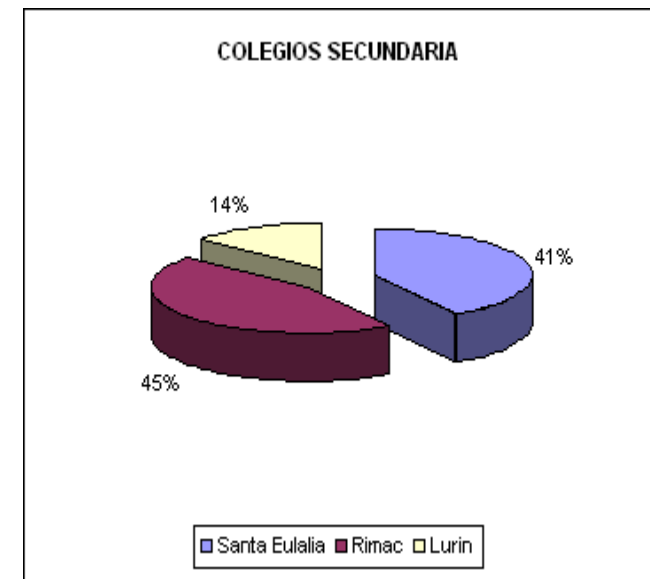
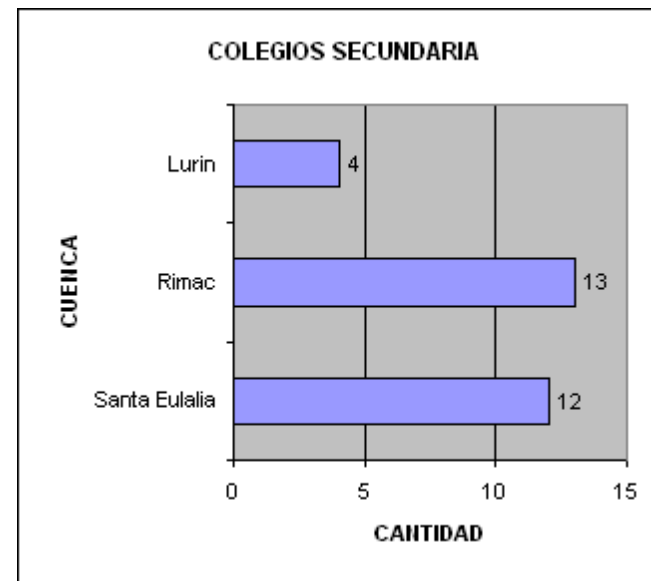
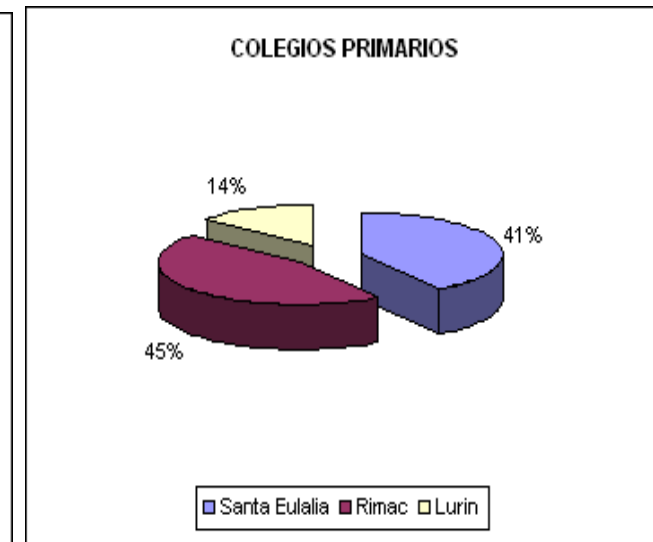
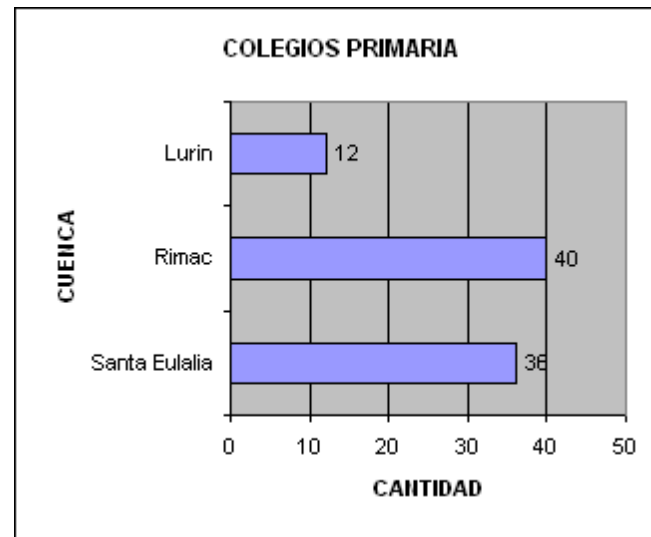
Distrito	Cantidad de Instituciones Educativas			
	Rural	Urb. Marginal	AAHH	Urbano
Callahuanca		1		
Carampoma		1		
Huachupampa	1			
Huanza	1			
San Juan de Iris	1			
Casta	1			
Laraos				
Santa Eulalia		2		
Chaclla		2	2	
Ricardo Palma		1	1	
San Mateo Otao	1			
Matucana		2		
San Bartolomé		1		
Santiago de Tuna		1		
Tupicocha	1			
San Damián	1	1		
Cocachacra		2		
Surco		1		
San Mateo		2		
Chicla		2		
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>0</b>



INSTITUCIONES EDUCATIVAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DISTRIBUIDAS POR CUENCAS

		PRIM.	SEC.
Cuenca Santa Eulalia	CALLAHUANCA	2	1
	CARAMPOMA	1	1
	HUACHUPAMPA	2	1
	HUANZA	2	1
	S.J.IRIS	1	1
	S. P. CASTA	3	1
	LARAOS	1	0
	SANTA EULALIA	7	2
	CHACLLA	17	4
Cuenca Rimac	RICARDO PALMA	2	2
	OTAO	7	1
	MATUCANA	8	2
	SAN BARTOLOMÉ	3	1
	COCACACHACRA	2	2
	SURCO	5	1
	SAN MATEO	7	2
	CHICLA	6	2
Cuenca Lurin	TUNA	1	1
	TUPICOCHA	8	1
	SAN DAMIAN	3	2
<b>TOTAL</b>		<b>88</b>	<b>29</b>

CUENCA	T. PRIM	T. SEC.
Santa Eulalia	36	12
Rimac	40	13
Lurin	12	4



## CANTIDAD DE ALUMNOS Y PROFESORES POR NIVELES Y ÁREAS

### NIVEL PRIMARIO

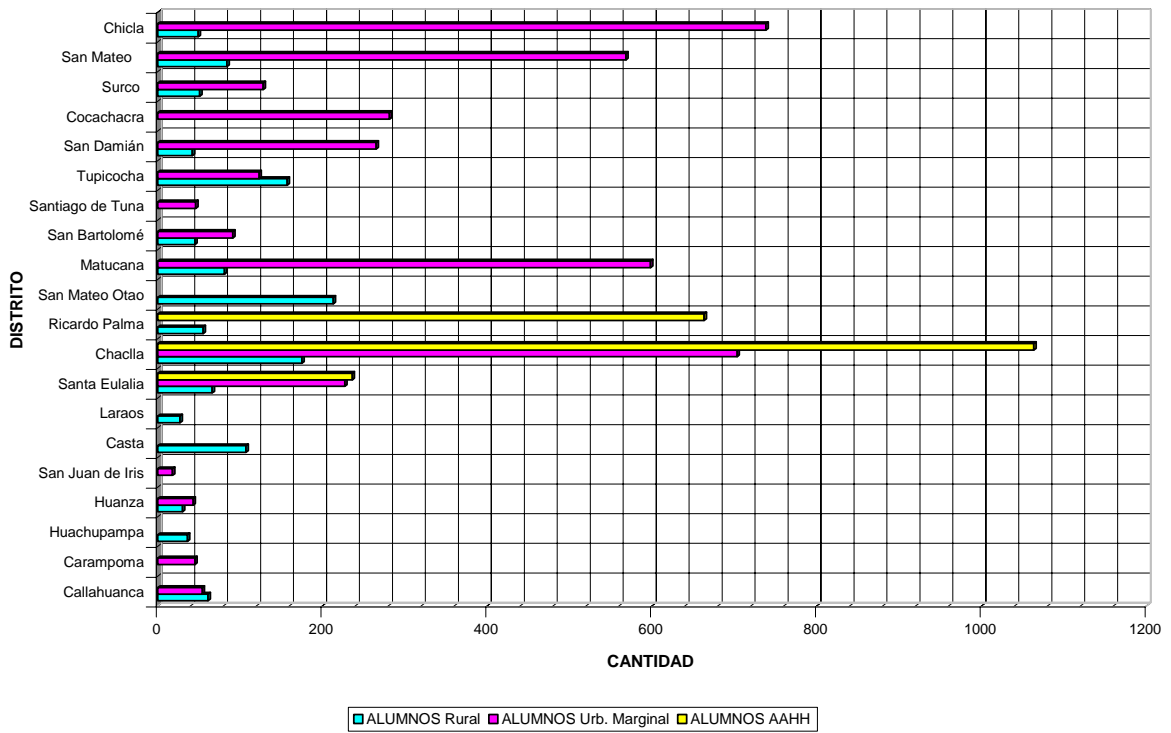
Distrito	PROFESORES			ALUMNOS		
	Rural	Urb. Marginal	AAHH	Rural	Urb. Marginal	AAHH
Callahuanca	4	4		61	54	
Carampoma		3			45	
Huachupampa	3			36		
Huanza	2	4		30	43	
San Juan de Iris		2			18	
Casta	8			107		
Laraos	2			27		
Santa Eulalia	5	17	19	66	227	236
Chaclla	9	38	51	175	703	1063
Ricardo Palma	3		34	55		663
San Mateo Otao	15			213		
Matucana	6	35		81	598	
San Bartolomé	4	7		45	91	
Santiago de Tuna		3			46	
Tupicocha	10	6		157	123	
San Damián	4	18		42	265	
Cocachacra		17			281	
Surco	5	9		51	128	
San Mateo	6	32		84	568	
Chicla	4	39		49	738	
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>	<b>234</b>	<b>104</b>	<b>1279</b>	<b>3928</b>	<b>1962</b>
		<b>428</b>			<b>7169</b>	

### NIVEL SECUNDARIO

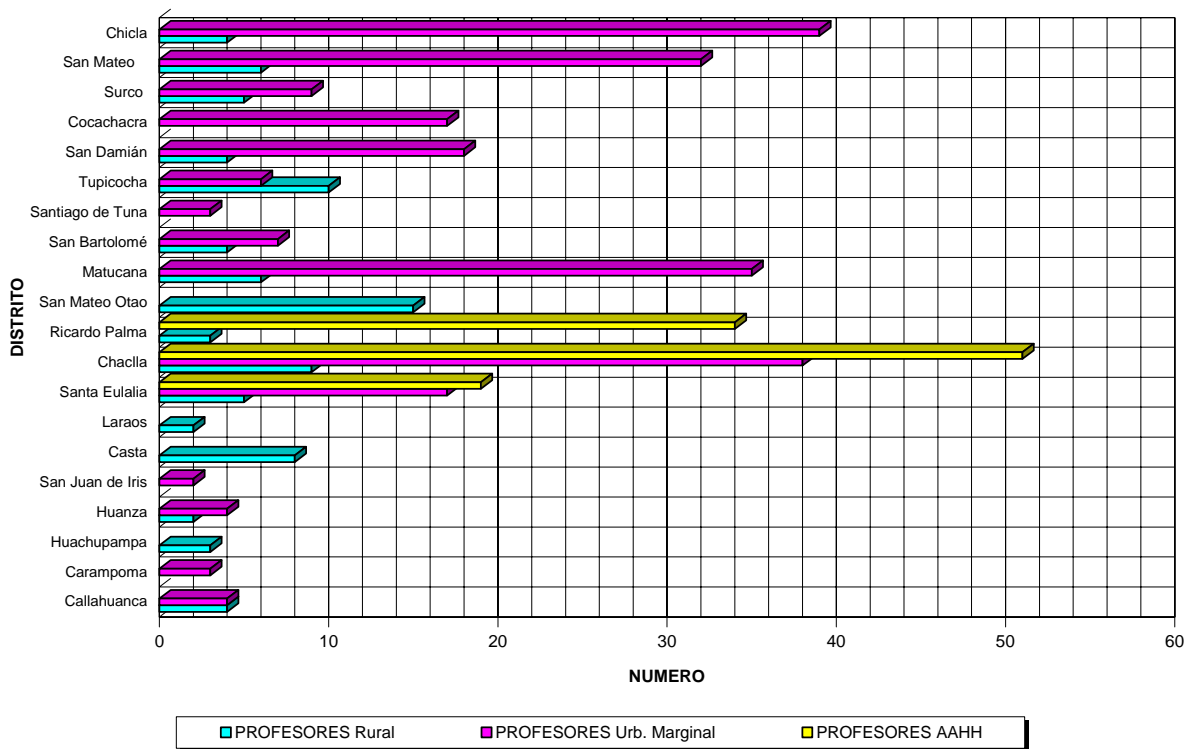
Distrito	PROFESORES			ALUMNOS		
	Rural	Urb. Marginal	AAHH	Rural	Urb. Marginal	AAHH
Callahuanca		8			70	
Carampoma		9			56	
Huachupampa	2			29		
Huanza	9			64		
San Juan de Iris	6			34		
Casta	10			96		
Laraos						
Santa Eulalia		36			438	
Chaclla		13	30		96	512
Ricardo Palma			28			512
San Mateo Otao	12			99		
Matucana		51			629	
San Bartolomé		13			66	
Santiago de Tuna		2			25	
Tupicocha		9			93	
San Damián		18			195	
Cocachacra		25			279	
Surco		11			83	
San Mateo		40			631	
Chicla		26			335	
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>261</b>	<b>58</b>	<b>322</b>	<b>2996</b>	<b>1024</b>
		<b>358</b>			<b>4342</b>	



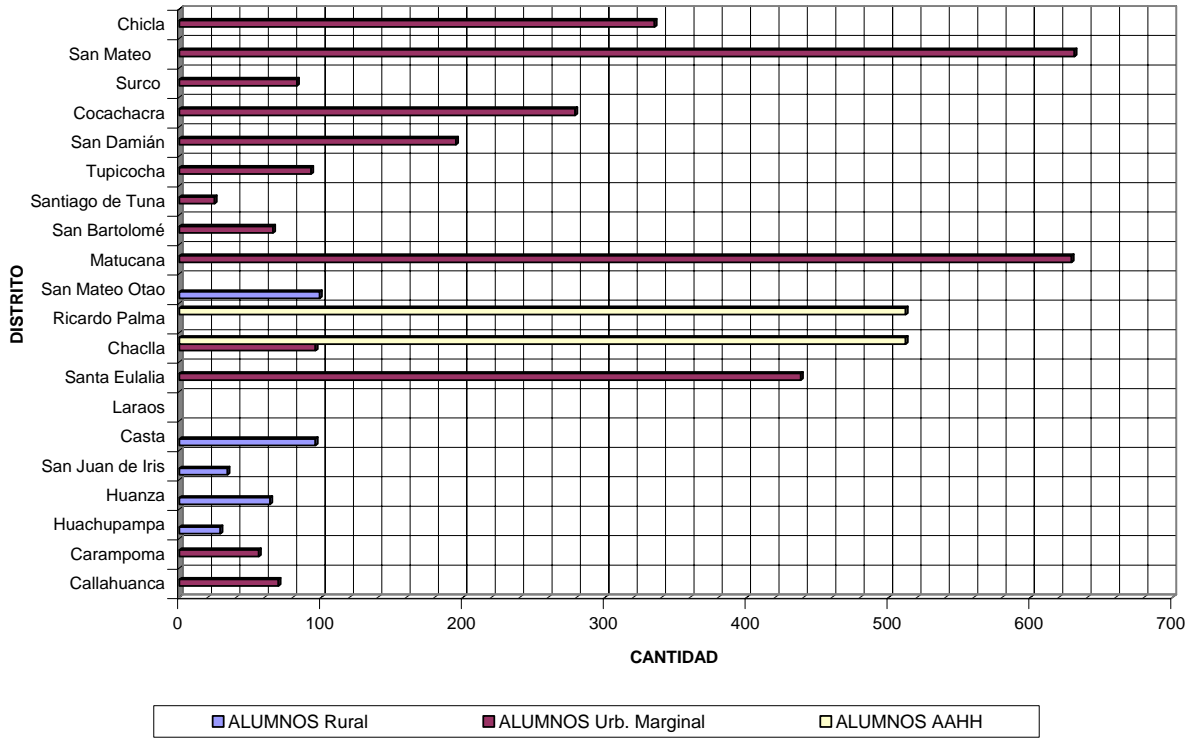
### NIVEL PRIMARIO - ALUMNOS



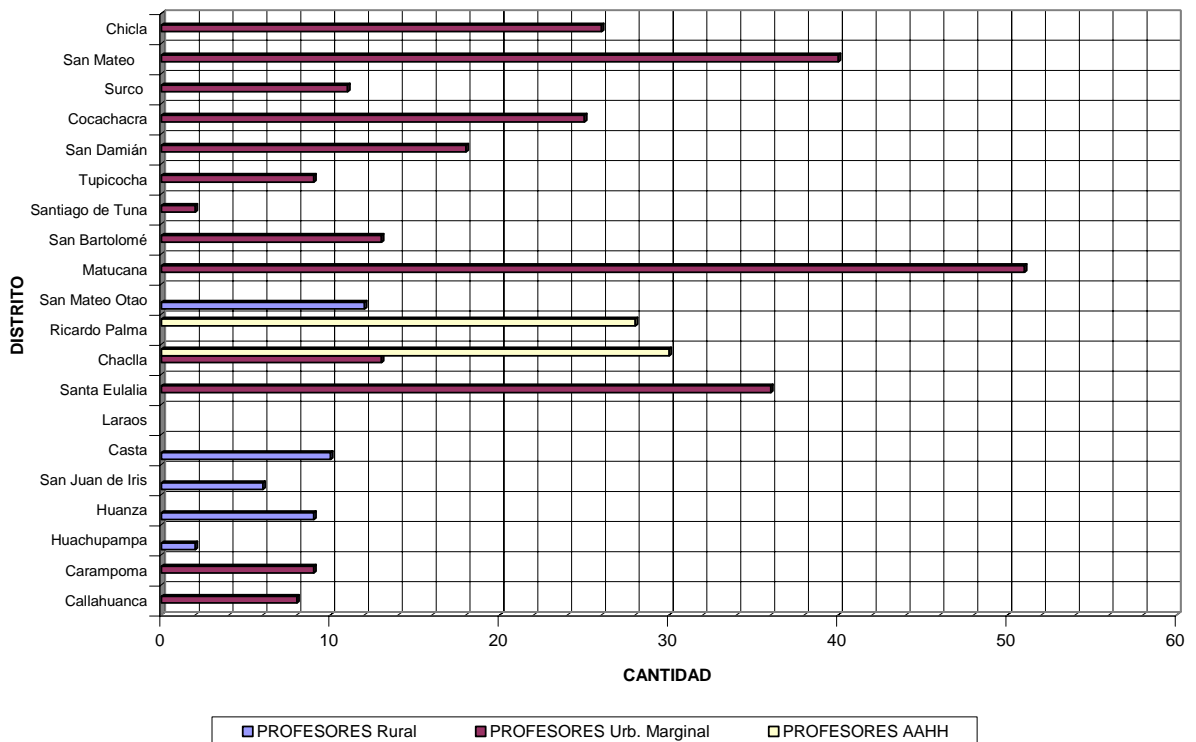
### NIVEL PRIMARIO - PROFESORES



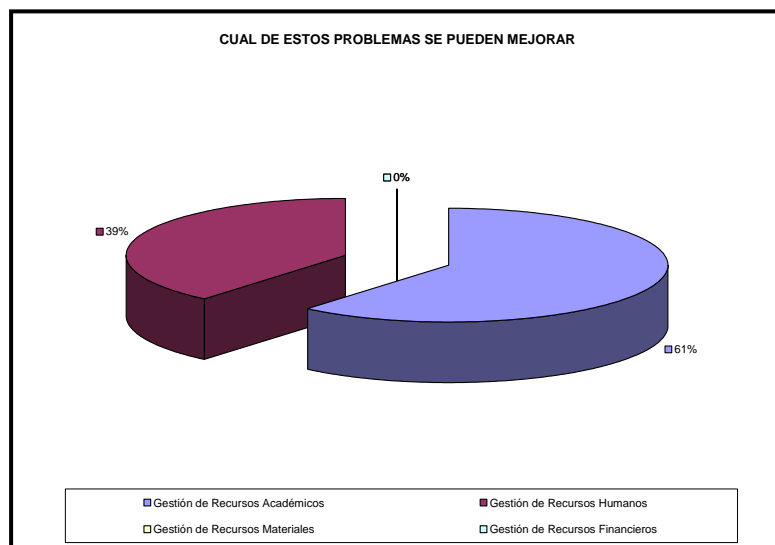
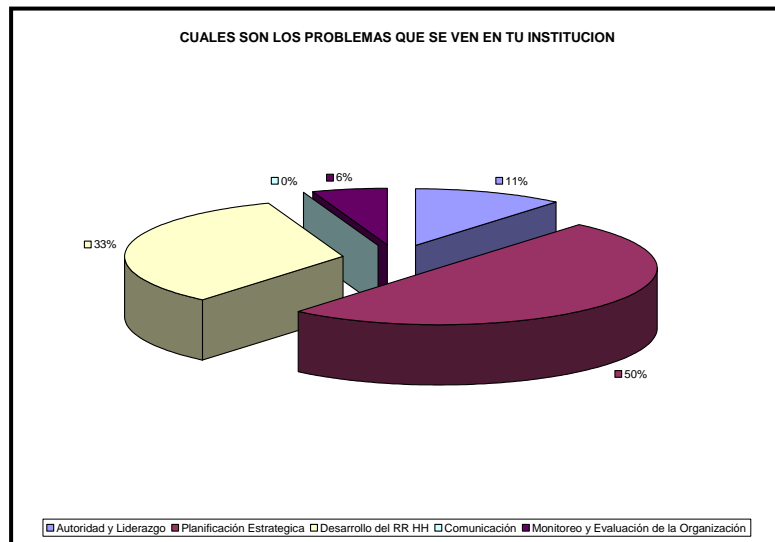
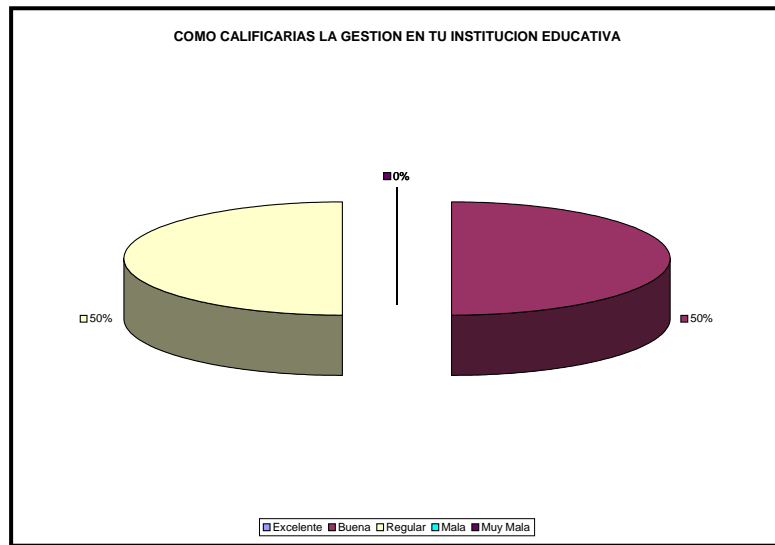
### NIVEL SECUNDARIO - ALUMNOS



### NIVEL SECUNDARIO - PROFESORES



# ENCUESTA NIVEL PRIMARIA EN UNA MUESTRA DE 20 INSTITUCIONES EDUCATIVAS SOBRE GESTIÓN



# ENCUESTA NIVEL SECUNDARIA EN UNA MUESTRA DE 15 INSTITUCIONES EDUCATIVAS SOBRE GESTIÓN

