

JULIO 2004 - Año 6 / Nº 18

Directora responsable: Marcela Gajardo

E-mail: mgajardo@preal.org

Tel: (562) 3344302. Fax: (562) 3344303

Santa Magdalena 75, of. 1002.

Santiago - CHILE

Internet: www.preal.org

Escuelas efectivas: Enseñanza exitosa en sectores de pobreza

En el área educacional, la relación más documentada en muchos países alude al enorme peso que las desigualdades en la estructura social tienen en los resultados de aprendizaje de niños y jóvenes. La fuerza de esta relación ha llevado a algunos a concluir que los resultados de aprendizaje no son más que un reflejo de las condiciones de origen de los estudiantes y que es poco lo que la escuela puede hacer.

Pero, al mismo tiempo, y en reacción a esta línea de análisis, han surgido numerosos estudios que han acumulado evidencia en torno a la importancia de las escuelas y de la pedagogía en los resultados educativos que obtienen los alumnos, probando que una parte de estos resultados está bajo el control y ámbito de decisión de la escuela y de los profesores y, por lo tanto, estos pueden hacer una diferencia neutralizando e incluso borrando desventajas que los niños traen desde su entorno familiar y comunitario. En esta línea se desarrollan los estudios sobre escuelas efectivas o eficacia escolar.

Extractado de ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. UNICEF- Gobierno de Chile, Cristián Bellei, Gonzalo Muñoz, Luz María Pérez y Dagmar Raczynski (autores y coordinadores de la investigación). Santiago, marzo de 2004.

¿Es posible tener un sistema escolar donde los hijos de los pobres alcancen los más altos resultados de aprendizaje? Mientras esta alternativa es vista todavía por muchos como una utopía, se han realizado, principalmente a partir de los años 90, diversos estudios sobre las características de las escuelas y de los sistemas de enseñanza que logran esta meta. Son las llamadas *escuelas efectivas* o *escuelas eficaces*.

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”, indica Murillo¹, quien explica que esta escuela se define por tres principios claves:

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

resultados en lenguaje y matemáticas, se preocupa de la formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos.

Los estudios sobre escuelas efectivas, la gran mayoría de ellos realizados en países desarrollados, han dado origen a una serie de hallazgos que los autores del libro “*¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*” clasifican bajo cuatro áreas: gestión institucional, enseñanza efectiva, relación entre la escuela y los padres y apoderados, e interacción escuela-entorno o contexto. Señalan, sin embargo, que se trata de una agrupación analítica de los factores, pues, en la realidad, los elementos que estas áreas incluyen forman un sistema con relaciones recíprocas entre ellos.

Gestión institucional

Esta dimensión alude a cómo la unidad educativa organiza y administra el conjunto de acciones que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa.

Las características de la escuela constituyen el entorno de trabajo de la sala de clases. Este entorno presiona hacia una instrucción de mayor o menor calidad, adecuación, incentivo y tiempo, pero no la determina: la clase efectiva depende siempre del profesor en interacción con los alumnos. Sin embargo, en las escuelas efectivas existe congruencia entre los factores que operan a nivel del aula y de la escuela. Los factores asociados a la gestión institucional que parecen gravitantes en estas escuelas se indican en el recuadro 1.

Enseñanza efectiva

(interacción profesor-alumno y aula)

Este es el nivel clave en que se juega la existencia de una escuela efectiva: sin enseñanza eficaz no hay escuela efectiva. Entre los principales factores que favorecen la enseñanza efectiva se encuentran: contar con profesores efectivos; una enseñanza estructurada y centrada en los alumnos; cobertura total

del currículum, dando prioridad a los elementos centrales y básicos; y un buen clima en el aula.

Es importante tener presente que la enseñanza efectiva es más que la calidad de la lección o de la materia transmitida en clase. Implica adaptar la materia a los distintos niveles de conocimiento de los estudiantes, motivarlos para el aprendizaje, controlar su conducta, decidir si agruparlos o no para la instrucción, tomar pruebas y evaluarlos. Slavin² agrupa los aspectos o dimensiones que pueden hacer de una clase una instancia efectiva de aprendizaje en cuatro categorías:

- **Calidad de la instrucción:** se refiere a la capacidad que tienen los docentes para que la información tenga sentido para los estudiantes, les interese y sea fácil de recordar. Elementos que favorecen esta dimensión son: presentación de la información organizada y ordenadamente; uso de lenguaje simple y claro; repetición de los conceptos esenciales frecuentemente; referencia al conocimiento previo de los estudiantes; especificación a los alumnos de los objetivos de la lección; planificación de la transición hacia nuevos temas; cobertura total a los contenidos, cuidando la rapidez con que se pasan; entusiasmo y humor del profesor; uso de videos y otras formas visuales de presentación de conceptos; correspondencia entre lo enseñado y lo evaluado; evaluaciones formales e informales frecuentes con comentarios rápidos (inmediatos) acerca de su desempeño (a los alumnos).

- **La adecuación,** referida a cómo los docentes logran adaptar lo que enseñan a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos. No hay en este caso elementos que de antemano se puedan definir como favorables. Los elementos dependen de las características particulares de los alumnos y la diversidad e interacción entre ellos. A veces será mejor formar grupos homogéneos por aptitudes, aprendizajes previos u otras características relevantes. Otras veces será mejor trabajar en grupos heterogéneos. En muchas circunstancias son esenciales programas de compensación y apoyo especial. Unas veces corresponde una educación más personalizada; en otras, una más estandarizada.

- El **incentivo**, que dice relación con la facilidad que tienen los profesores para despertar la curiosidad de los estudiantes y para mantenerlos atentos siguiendo los contenidos. Elementos favorables en este caso son: el valor intrínseco del material utilizado (textos, libros, recursos didácticos); incentivos extrínsecos como elogios, calificaciones, estrellas, retroalimentación; despertar curiosidad en el estudiante; trabajo cooperativo (estimularse y ayudarse unos a otros); reforzamiento en el hogar a los esfuerzos escolares de los alumnos.

- El **tiempo:** bien ocupado y adecuado al ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Relación escuela-apoderados

Los hallazgos de los estudios sobre escuelas efectivas son concluyentes en torno a la importancia del compromiso apropiado y productivo de las familias. Esta es una dimensión que en cada caso adquiere diversas aproximaciones.

Desde la perspectiva del debate sobre reforma educativa, sin bien existe consenso acerca de la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, no siempre es claro en qué consiste esta participación y de qué forma se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes. Martiniello³ delimita cuatro categorías de participación de los padres y plantea la responsabilidad de la escuela en hacer posible cada una de ellas:

- **En la crianza-socialización del niño:** crianza, cuidado y protección (salud, nutrición, desarrollo sicosocial) y provisión de las condiciones que le permitan asistir a la escuela (inscripción, matrículas, alimentación, vestimenta, pagos asociados).

- **Como agente educativo complementario a la escuela:** refuerzo al proceso de aprendizaje, supervisión y ayuda en los deberes escolares.

- **Como agente de apoyo instrumental a la escuela:** contribución en dinero, tiempo, trabajo y materiales, lo que incrementa la cantidad de recursos o insumos disponibles para el establecimiento, posibilitando mejorar sus servicios.

- **Como agente que tiene poder de decisión en la escuela:** participación en consejos escolares y directivos, y en las

Recuadro 1

Factores gravitantes de la gestión institucional

Liderazgo con propósito: es firme y propositivo, activamente implicado, enterado de las necesidades de la unidad educativa, con capacidad de compartir poder con los docentes y con competencia profesional en particular en lo que se refiere a enseñanza-aprendizaje.

Visión, objetivos y metas compartidas: unidad de propósitos, enfoque de enseñanza compartido y consistente entre profesores, y prácticas alineadas con propósitos y metas del establecimiento.

Concentración en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos: los alumnos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, predominan las sanciones positivas sobre los castigos y el control, hay una maximización del tiempo de aprendizaje, enseñanza intencional, planificada con objetivos explícitos y prácticas coherentes con estos.

Implicación de los docentes: están involucrados en las orientaciones y planificación curricular del establecimiento; son activos en trabajo colectivo de planificación, preparación y evaluación de prácticas en el aula y resultados; existen oportunidades de desarrollo profesional docente en la escuela.

Claridad de derechos y responsabilidades de los agentes educacionales: existe responsabilidad y control del trabajo, así como criterios acordes de selección y reemplazo de personal.

Clima positivo: hay un ambiente agradable (los profesores están a gusto y lo comunican) y favorable al aprendizaje (entorno ordenado y tranquilo, disciplina); se observan normas sobre uso del tiempo.

Expectativas elevadas y exigencia a los docentes: altas expectativas, reto profesional, reforzamiento positivo.

Supervisión-seguimiento al progreso de la unidad educativa: evaluación institucional y de docentes regularmente, retroalimentación.

decisiones de políticas para la escuela, lo cual puede mejorar la eficiencia en el uso de los recursos e insumos, aumenta la transparencia, estimula procesos de rendición de cuentas y refuerza las exigencias de los padres al establecimiento.

Los mejores resultados se obtienen cuando los padres están involucrados tanto en el aprendizaje de sus hijos como en funciones de toma de decisión en la escuela.

La participación familiar debe formar parte de un repertorio de políticas educativas dirigidas a elevar la calidad de la enseñanza. Tales políticas deben incluir componentes de formación tanto de padres como de maestros para la participación de la familia.

Cabe tener presente que en ningún caso las políticas de participación de los padres pueden compensar una mala calidad de la enseñanza. En este sentido, esta dimensión como característica de una escuela eficaz es siempre de menor

nivel que la gestión institucional y la enseñanza en el aula.

Vínculo escuela-entorno

Las escuelas son parte de un contexto local, regional y nacional, y se ven influidas constantemente por situaciones cambiantes –positivas o negativas– de esos entornos: desde las oportunidades que ofrece la política educacional y los cambios que se esfuerza por introducir, hasta modificaciones en el hábitat que rodea al establecimiento: nuevos desarrollos, nuevos habitantes, tendencias demográficas, competencia de otras escuelas, nuevas actividades económicas o estancamiento de las que hay, etc.

Los estudios sobre escuelas efectivas en este ámbito señalan la importancia de tener presente e incorporar el vínculo escuela-entorno, pero no han sido elaboradas propuestas de variables relevantes.

La dimensión entorno es particularmente importante en los países que han optado por la descentralización de la educación, donde resulta clave fortalecer la capacidad de las unidades escolares para hacer frente a las oportunidades y restricciones cambiantes de los entornos locales. ©

Notas:

1. Murillo, F. J. (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte*. Convenio Andrés Bello - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
2. Slavin, R. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. Documento traducido por PREAL, Santiago, Chile.
3. Martiniello, M. (1999). "Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina", en *Development Discussion Papers*, N° 709, junio, Harvard Institute for International Development. Harvard University.

Estudio en Chile e implicancias para las políticas educativas

El estudio realizado en Chile *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, con el apoyo de UNICEF y del Gobierno de Chile, analizó en profundidad una muestra de escuelas que concentran alumnos que viven en condiciones de pobreza y que, en la segunda mitad de los años 90, demostraron resultados de aprendizaje de excelencia, comparables con los mejores colegios del país, de acuerdo a las pruebas del sistema de medición de la calidad de la enseñanza. De 28 establecimientos que cumplían con estas características, 14 fueron analizados cuidadosamente.

Más allá de lo reducido que puede ser este número en el marco del universo de escuelas del país, el estudio permite dar una nueva mirada al problema de la educación de estudiantes que proceden de condiciones de alta marginación social, reemplazando el énfasis en lo que no funciona por un énfasis en lo que sí funciona (ver principales hallazgos en página 4, "Una mirada en terreno: claves para el éxito").

Por otra parte, las conclusiones muestran el complejo trabajo que enfrentan las reformas educativas de América Latina en sus intentos de mejorar la enseñanza. No es suficiente dotar a las escuelas de insumos pedagógicos apropiados, diseñar programas de mejoramiento educativo, plantear incentivos al desempeño docente y de las escuelas, entre otros. Estos mecanismos solo en algunos casos operan como disparadores de procesos de mejoramiento. En muchos no lo logran. Si lo hacen o no, depende de los rasgos que asumen los procesos de gestión institucional y pedagógica en las unidades educativas y que deben ser construidos desde dentro con estímulo y apoyo externo.

El estudio también cuestiona la noción de que existe una tensión entre enseñar con excelencia o hacerlo con equidad. Se observó que las escuelas incluidas en la muestra no solo eran más efectivas, sino también más igualitarias. Los niveles de desigualdad en el desempeño de los estudiantes en cada una de ellas son menores que las desigualdades al interior de otras escuelas. Esto sugiere

que aquellos colectivos de profesores que saben enseñar bien no lo hacen a espaldas de los estudiantes más vulnerables, sino enseñando bien a todos.

La investigación puso un especial énfasis en el perfil e historia de cada escuela. Desde el punto de vista de políticas educativas que busquen apoyar a las escuelas en su proceso de mejoramiento, esta noción de que cada escuela avanza en una trayectoria que es propia sugiere que los tipos de apoyo que permitirían pasar de un estadio a otro más avanzado de desarrollo institucional podrían ser diferentes. Nuevamente, esto desafía la idea simple de los disparadores o de las fórmulas de receta única para mejorar a las escuelas. El despegue de una escuela (el inicio de su proceso de mejoramiento) nunca responde a un solo factor o situación: es multicausal.

Los autores proponen que la buena enseñanza es contextual, que no hay una o varias prácticas universalmente efectivas, sino que la significación de la efectividad de las prácticas -de gestión, enseñanza o convivencia- resulta de su adecuación tanto con los niños que aprenden como con el contexto social en el que estos viven. Este hallazgo tiene potenciales implicaciones muy importantes. Sugiere que es esencial preparar a los profesores para ser profesionales con la formación y el conocimiento que les permitan entender los contextos en los que operan e identificar las prácticas más apropiadas a los mismos. El apoyo decidido a las instituciones de formación inicial y la profesionalización continua permitirán desarrollar estas competencias.

Finalmente, cabe destacar que el estudio redescubre el importante papel que juegan las expectativas de los profesores sobre sus estudiantes, así como la capacidad de hacerse cargo de todos ellos. Al asumir la responsabilidad y el compromiso para enseñar a sus estudiantes, a pesar de obvios desafíos en los contextos sociales en los que cada escuela está inserta, estos maestros y maestras enseñan a sus alumnos una importante lección moral: que la historia y el pasado no son determinantes del futuro y que las personas tienen la libertad de construir sus propios destinos.

Una mirada en terreno: claves para el éxito

El estudio realizado en 14 escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile rescata ocho aspectos que ayudan a comprender los buenos resultados observados en estos establecimientos.

1. Nunca un factor aislado logra buenos resultados.

Se trata siempre de una concatenación de factores que operan con eficacia cuando están presentes conjuntamente y se encuentran alineados en la unidad educativa, desde el nivel directivo hasta el aula y el alumno y desde el aula hasta el nivel directivo, y a veces proyectándose hacia los apoderados.

2. La gestión institucional de estas escuelas está centrada en lo pedagógico.

El aprendizaje de los niños, entendido como formación integral, es el norte que da sentido y orienta el trabajo. Existe un proyecto educativo (en algunos casos está escrito) que es compartido y que orienta con efectividad las acciones de directivos, profesores, alumnos y algunos apoderados, y que se expresa en una coherencia entre la gestión institucional pedagógica y las prácticas docentes en el aula. Lo que los profesores esperan y exigen a sus alumnos tiene simetría con lo que el equipo directivo espera y exige a los profesores.

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

Directivos y profesores no creen en el determinismo social ni económico. Para ellos, no son las capacidades de los niños las que son limitadas, sino sus oportunidades de aprender, y se responsabilizan de estas. Ellos conocen las restricciones materiales de las vidas de sus alumnos y el pobre capital cultural de sus familias, pero tienen confianza y asumen el compromiso de hacer una diferencia significativa que, como profesionales de la educación, son capaces de generar. No dan por supuesta la motivación por aprender de sus alumnos, sino que esta motivación es uno de los objetivos pedagógicos que orienta sus conductas en clase. De esta forma, directores y docentes rechazan con fuerza las creencias de que en contextos de pobreza los alumnos no son capaces de aprender.

4. Claves de los buenos resultados que tienen raíz en la gestión pedagógica.

Entre ellas están el liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.

5. Claves de los buenos resultados que tienen raíz en las prácticas pedagógicas en el aula.

Destacan las clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos, prioridad a la comprensión lectora, a la expresión de ideas y al razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños.

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

Las escuelas estudiadas tienen diferentes posturas respecto a la relación con los padres, asumiendo y desarrollando acciones concretas para vincularse con ellos. Estas acciones son disímiles y expresan visiones singulares acerca de las familias y sus posibilidades para apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos. La mayoría de los directivos y profesores entrevistados señalan que el apoyo familiar es fundamental, pero difícil de lograr. Han aprendido que para lograr que los padres y las madres se acerquen a la escuela es necesario demostrarles con hechos concretos la importancia de que esto ocurra.

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

Las escuelas han aprendido y probado en la práctica lo que funciona y lo que no funciona con sus alumnos. Las características de la gestión institucional y de las prácticas en el aula reflejan pragmatismo y construcción desde la experiencia, aprendizajes inductivos guiados por dos actitudes: "Mi escuela puede mejorar los resultados de aprendizaje que obtiene y debo buscar caminos para lograrlo". En consecuencia, cada establecimiento concretiza de manera particular las claves que se han identificado.

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

De las 14 escuelas estudiadas, 8 pasaron de una situación crítica de bajo rendimiento a una situación de excelencia. Sistemáticamente, el cambio fue impulsado desde el exterior (recursos y proyectos asociados a la reforma educacional, cambio de director o jefe de UTP, llegada de nuevos profesores, una amenaza exterior, alarma por malos puntajes en las mediciones nacionales) y se entrelazó con procesos internos. La transformación se inicia cuando un grupo significativo de profesionales de cada escuela asume con convicción que la situación es insostenible y es necesario modificarla. Algunos hitos definitorios son: la realización, con participación y compromiso de los profesores, de un diagnóstico sobre la situación de la escuela y búsqueda de soluciones; definición de prioridades y pasos a seguir o probar; perfeccionamiento docente en terreno; nueva concepción en el manejo de la disciplina (desde una visión marcada por una autoritaria y estricta reglamentación y sanciones a una reglamentación estricta pero internalizada por la comunidad educativa por medio de razonamiento y conversación, uso de refuerzos positivos, y socialización de valores como responsabilidad, respeto, autocontrol); consolidación de la identidad de la escuela; gestión que aprovecha oportunidades. ©