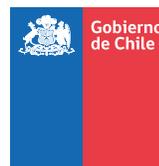


Estudio

Calidad en escuelas

pequeñas

2019



Agencia de
Calidad de la
Educación





Agencia de
Calidad de la
Educación

Estudio

**Calidad en escuelas
pequeñas**

2019

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “los ciudadanos” y otros que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita además la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

Estudio calidad en escuelas pequeñas 2019

Agencia de Calidad de la Educación

contacto@agenciaeducacion.cl

Morandé 360, piso 9

Santiago de Chile

2019



agenciaeducacion.cl



facebook.com/Agenciaeducacion



@agenciaeduca



youtube.com/AgenciaEducacion



/agenciaeducacion

Estimados y estimadas:

Para avanzar hacia una educación equitativa y de calidad es importante que todas las escuelas del país entreguen oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal y social a sus estudiantes, en igualdad de condiciones. Si bien la Agencia de Calidad de la Educación cuenta con dispositivos de evaluación, orientación e información para las comunidades educativas, los contextos particulares de las escuelas pequeñas de nuestro país requieren de un sistema que se ajuste a sus realidades.

Las escuelas pequeñas, en general, se caracterizan por ubicarse en zonas rurales, muchas veces aisladas de los centros urbanos, y por poseer una matrícula reducida. Esto último impide que se les aplique la misma evaluación de desempeño que al resto de los establecimientos del país. En atención a esta situación, el objetivo del presente estudio fue avanzar en la definición de calidad de la educación escolar considerando las particularidades de los establecimientos educacionales pequeños chilenos. Así, se buscó caracterizar a las escuelas visitadas, para levantar atributos propios de este contexto, y avanzar hacia una evaluación apropiada.

Se espera que este estudio sea una contribución para el sistema educativo y los establecimientos, en cuanto permite visualizar la realidad de un sector importante de las escuelas del país y las fortalezas y desafíos que surgen en el marco de su quehacer.

Atentamente,

Daniel Rodríguez Morales
Secretario Ejecutivo
Agencia de Calidad de la Educación

Contenido

01. Introducción	7
02. Antecedentes	11
03. Marco de referencia	14
3.1 Calidad educativa en el contexto de las escuelas pequeñas	18
3.2 Revisión de experiencias internacionales	18
1. Programa Escuela Nueva, Colombia	18
2. Nueva Zelanda	20
3. México	21
Resumen de la revisión de casos internacionales	26
04. Calidad desde la perspectiva de los actores escolares	30
Cultura familiar y vínculos cercanos	30
Buen clima de convivencia	30
Vínculo con la comunidad colindante y otras organizaciones	33
Relación con los sostenedores y otras instituciones	35
Enseñanza y aprendizaje en las escuelas pequeñas	36
Problemas de recursos	39
Desafíos en la gestión de recursos humanos	42
05. Propuesta de modelo de calidad para las escuelas pequeñas	45
06. Conclusiones	56
07. Recomendaciones	59
08. Referencias bibliográficas	66



01. Introducción

En Chile, el concepto de calidad en educación se desprende de la definición que entrega la Ley General de Educación (LGE, art. 2), según la cual la calidad es un “proceso permanente de aprendizaje que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”. Esta definición da cuenta de un concepto de calidad integral que promueve los aprendizajes académicos de los estudiantes, a la vez que fomenta el despliegue de su desarrollo personal y social.

Esta definición se operacionaliza en un sistema de evaluación que, según la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley N.º 20.529, 2011), incorpora una serie de indicadores que dan cuenta de los aprendizajes académicos y no académicos de los establecimientos escolares. Este conjunto de indicadores da origen a un índice de desempeño de las escuelas llamado Categoría de Desempeño.

Alrededor de un 30 % de las instituciones educativas de nuestro país no pueden ser clasificadas bajo este sistema, debido a que poseen un reducido número de estudiantes. Es el caso de las escuelas pequeñas que, según la definición de la Agencia, son establecimientos que no alcanzan el mínimo exigido de treinta “estudiantes Simce”¹ y, por lo tanto, no permiten obtener resultados válidos y/o confiables desde el punto de vista operativo y estadístico.

En el año 2017, alrededor de 2346 establecimientos de enseñanza básica atendían a menos de 30 estudiantes, lo que corresponde al 28 % del total de escuelas del nivel, y 107 establecimientos impartían educación media, lo que representa el 4 % del total de centros educativos de ese nivel. La mayoría de las escuelas pequeñas se ubica en zonas rurales y el 90 % de ellas son consideradas aisladas, es decir, se encuentran a más de 5 km de distancia del centro urbano más cercano.

¹ Los “estudiantes Simce” se definen como el total de estudiantes de un determinado grado o curso que rinden las últimas tres mediciones de las pruebas anuales de Matemática y Lectura, y las últimas dos mediciones para las pruebas que se realizan cada dos años o más.

Sumado a estas condiciones geográficas, la labor que deben cumplir estos establecimientos se ve desafiada por una serie de características sociales, culturales y económicas propias de su contexto, que las hace tener un mayor nivel de vulnerabilidad al resto de los establecimientos, tanto en educación básica como en media (IVE-SINAE).

En la literatura se observan dos grandes líneas de análisis respecto de las escuelas pequeñas. Un primer grupo de investigaciones establece un vínculo entre el reducido número de estudiantes y la condición de ruralidad o aislamiento de las escuelas (Smit, Hyry-Beihammer y Raggi, 2015). En este caso, el tamaño de la matrícula está marcado por el entorno físico, geográfico o por definiciones sociales o culturales del establecimiento. El otro grupo de investigaciones se inserta en el debate sobre la efectividad de las escuelas pequeñas, debido a las características particulares que otorgan para los procesos de aprendizaje (Kovacs, 2011). Según algunos autores, en contraste con establecimientos de alta matrícula, el trabajo a menor escala podría potenciar el logro de los estudiantes (Bloom y Unterman, 2014; Schwartz, Stiefel y Wiswall, 2016).

A pesar de estos distintos enfoques, ambas perspectivas consideran elementos comunes, teniendo en cuenta que el atributo de base de una escuela pequeña es su baja matrícula. De acuerdo con Thayer, Havens y Kido (2015), existen seis atributos característicos de estas escuelas: (i) tienen pocos alumnos; (ii) tienen pocos profesores; (iii) tienen pocos estudiantes en cada sala; (iv) tienen pocos estudiantes en cada nivel de enseñanza; (v) pueden llegar a tener estudiantes de diferentes niveles educativos dentro de la misma sala, y (vi) podrían tener estudiantes con necesidades educativas diversas dentro de la misma sala.

Por su parte, Boix (2014) define esta institución como una “escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada” (2004, p. 13). A lo anterior otros autores agregan que son escuelas con una mayor cercanía o vinculación más directa con las comunidades y familias y también con los gobiernos locales. Por otra parte, la población puede presentar condiciones de vulnerabilidad y mayor concentración de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios (Jimerson, 2005; Hamodi y Aragués, 2013).

En el sistema educativo chileno no es frecuente que se creen escuelas pequeñas, ya que la subvención basada principalmente en la matrícula no permitiría sostener un proyecto educativo que cuente con un número reducido de estudiantes. Sumado a lo anterior, desde las políticas educativas se ha reconocido un permanente déficit en la capacidad de brindar iniciativas y acompañamiento a aquellas escuelas que tienen un mayor grado de aislamiento geográfico.

En los próximos capítulos se hará una revisión de los elementos centrales a ser considerados en las escuelas pequeñas. Primero se presenta el marco de referencia del estudio, que revisa el concepto de calidad educativa en estos contextos y describe tres experiencias internacionales de países que poseen

escuelas pequeñas, remotas o que han flexibilizado el currículum, para responder a las características particulares de las culturas indígenas. Luego, se presentan los principales atributos y desafíos para la calidad educativa en escuelas pequeñas, desde la perspectiva de los mismos actores que forman parte de estas realidades. Finalmente, en base a la revisión bibliográfica, la experiencia internacional, y lo relevado por los actores a nivel nacional, se presenta un modelo de calidad cuyo objetivo es acercar la realidad de las escuelas pequeñas al sistema educativo y sus dispositivos.



02. Antecedentes

El estudio *Calidad educativa en escuelas pequeñas* fue desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación² durante 2018 y 2019, y tuvo por objetivo establecer una definición de calidad a través de la identificación de los atributos claves que definen una educación de este tipo en establecimientos educacionales pequeños chilenos. El propósito de esta identificación es aportar a definir de forma precisa y clara la medición de calidad de dichos establecimientos.

La metodología del estudio fue cualitativa y consideró una muestra de 27 establecimientos pequeños del país, de las regiones de Coquimbo, Metropolitana, Biobío, Araucanía y Los Lagos³. Considerando que la mayoría de las escuelas pequeñas chilenas imparten educación básica y se ubican en zonas rurales, se seleccionó una mayor proporción de establecimientos con estas características en la muestra. Además, se consideraron distintos niveles de aislamiento según su lejanía respecto al centro urbano más cercano. Así, se definieron escuelas pequeñas sin aislamiento (a menos de 5 km del centro urbano más cercano); con aislamiento leve (entre 5 y 50 km del centro urbano más cercano); aislamiento intermedio (entre 51 y 100 km); y aislamiento agudo (entre 101 o más km).

En la clasificación también se tomó en cuenta la cantidad de estudiantes de estas escuelas. Para cubrir la mayor variabilidad posible se las clasificó de la siguiente manera: matrícula baja (menor a 15 estudiantes); intermedia (entre 16 y 45 estudiantes), y alta (de 46 o más estudiantes).

Tabla 1. Descripción de la muestra

Zona	N.º de matrícula	Nivel de aislamiento				Total
		Leve	Intermedio	Agudo	Sin aislamiento	
Urbana	Baja					
	Intermedia				1	1
	Alta				1	1
Rural	Bajo	7	4	3	1	15
	Intermedia	4	2	1		7
	Alta	1	2			3
Total		12	8	4	3	27

² La investigación fue adjudicada a la Consultora EDECSA mediante licitación pública (ID 721703-30-LP18) en el año 2018.

³ Estas últimas tres regiones son las que concentran la mayor cantidad de escuelas pequeñas en el país: Araucanía (20%), Los Lagos (18%) y Biobío (15%).

El levantamiento de información se realizó a través de entrevistas en profundidad con los sostenedores y directores de las escuelas seleccionadas, con el objetivo de recabar información sobre las representaciones y significados que atribuyen al concepto de calidad en su contexto. También se realizaron grupos focales con docentes, apoderados y estudiantes de 4º básico en adelante, además de observación no participante en distintos eventos de relevancia para el establecimiento, como clases; reuniones de apoderados, de coordinación, de la comunidad; asambleas, entre otros.

Además del trabajo en terreno, se realizó una revisión bibliográfica para identificar dimensiones clave para la evaluación de calidad en escuelas pequeñas. Esta revisión incluye el análisis de distintos casos internacionales, para indagar en los mecanismos que utilizan al evaluar la calidad de las escuelas pequeñas o rurales.



03. Marco de referencia

3.1 Calidad educativa en el contexto de las escuelas pequeñas

La definición que la Agencia de Calidad de la Educación hace de las escuelas pequeñas está en función del número de estudiantes que asisten al establecimiento, debido a que una baja matrícula impide que se las clasifique en una Categoría de Desempeño: un número menor a treinta “estudiantes Simce” no permite obtener resultados válidos y/o confiables desde el punto de vista operativo y estadístico. Los “estudiantes Simce” refieren al total de estudiantes de un determinado grado o curso que rinden las últimas tres mediciones de las pruebas anuales de Matemática y Lectura, y las últimas dos mediciones para las pruebas que se realizan cada dos años o más. Esta situación exige al sistema responder con mecanismos específicos de evaluación, orientación y acompañamiento para estas escuelas, que sean pertinentes a sus contextos y necesidades.

En general, las escuelas pequeñas se ubican en zonas rurales o geográficamente alejadas. La literatura ha identificado algunas características básicas de las escuelas rurales (Hamodi y Aragués, 2013; Jimerson, 2005), que refieren mayormente a su ubicación y a características sociodemográficas:

- Se encuentran ubicadas en territorios pequeños, con baja densidad de población.
- Están situadas en lugares geográficos que poseen, en mayor o menor medida, condiciones de relativo aislamiento.
- Alto grado de homogeneidad en cuanto a las características de los estudiantes.
- Alta diversidad en las características demográficas, físicas, culturales, económicas y de comunicaciones, si se comparan entre sí.
- Mayor cercanía o vinculación más directa con las comunidades y familias, así como también a los gobiernos locales.
- Existencia de condiciones de vulnerabilidad en la población, y, en ocasiones, mayor concentración de estudiantes pertenecientes a diferentes grupos definidos como minorías.
- Muchas áreas rurales están experimentando despoblación y disminución en la matrícula.

Estas características particulares son importantes de considerar para comprender cómo se configura la calidad educativa en este tipo de establecimientos, y cuáles son los principales desafíos que deben afrontar.

Entre las oportunidades que entregan las escuelas pequeñas, Schwarts, Stiefel y Witwall (2016) mencionan el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje enriquecedores, debido al sentido de pertenencia que sienten los estudiantes con su comunidad; a su participación activa en el entorno, y a mejores actitudes hacia la escuela, sus profesores y sus compañeros.

El buen clima de convivencia también es un elemento que caracteriza a las escuelas pequeñas o rurales. La literatura lo identifica como una consecuencia de las relaciones de cercanía entre estudiantes y profesores, que aparecen como orientadores y guías (Nguyen et al., 2007; Corbett y Mulcahy, 2006).

Las escuelas pequeñas o rurales poseen una especial cercanía con las comunidades en donde se insertan (Hargreaves, 2009, Kalaoja y Pietarinen, 2009). En Chile se han puesto de manifiesto las múltiples funciones que cumple una escuela rural en el territorio en que se inserta, y las consecuencias económicas de su cierre para la actividad económica, social y cultural del sector (Vera et al, 2013). Las escuelas rurales funcionan como punto de encuentro para actividades cívicas y culturales de las comunidades (Koulouris y Sotiriou, 2006). Es a partir de estos beneficios que diversos países han llegado a la conclusión de que los recursos asignados a las escuelas rurales no pueden depender del número de alumnos, ya que estos establecimientos cumplen un rol importante que es necesario mantener (OECD, 2010).

Los aspectos mencionados se identifican como importantes particularidades que podrían beneficiar la calidad educativa. Sin embargo, para que ello ocurra, se deben abordar los desafíos asociados al desarrollo de procesos pedagógicos en las escuelas pequeñas, que en el caso chileno se vinculan mayoritariamente a la educación en territorios rurales o con cierto grado de aislamiento.

La implementación del currículum nacional surge como un primer desafío, en cuanto estos lineamientos generales no siempre responden a las características particulares de las escuelas pequeñas o rurales. En este sentido, la adaptación o contextualización curricular es una tarea compleja, que debiera llamar a la reflexión de las comunidades educativas y del sistema en general.

La práctica pedagógica en escuelas pequeñas o rurales enfrenta una serie de desafíos. De acuerdo con el Centro de Estadísticas Educativas y Evaluación del estado de New South West en Australia (2013), las condiciones particulares de estas instituciones requieren del desarrollo de habilidades específicas por parte de los docentes. Una de ellas es la capacidad para identificar las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes, lo que en este contexto es particularmente desafiante debido a que en muchos de estos establecimientos no existe homogeneidad por edad o grado. De esta forma, los docentes deben potenciar la vinculación de los estudiantes con su propio aprendizaje, apoyándolos a seguir su potencial. Para ello, junto con capacidades de observación y diagnóstico, se requieren habilidades para el uso de datos de evaluación de los estudiantes.

De acuerdo con Wildy y Clarke (2011), las necesidades de desarrollo profesional aumentan en la medida en que los docentes se alejan de las áreas metropolitanas. Los mismos autores afirman que, sin embargo, las dificultades para ejercer la docencia en estos contextos provienen de la formación inicial, debido a que los profesores se forman en otros contextos y con mallas curriculares que están orientadas al desempeño en realidades muy diferentes.

Este conjunto de fenómenos no es normalmente atendido de forma integral desde la formación continua o del apoyo externo a las instituciones y docentes. De hecho, la revisión de literatura de Downes y Roberts (2016) da cuenta de que, justamente, las opciones de desarrollo profesional para estos docentes son escasas, por las mismas dificultades estructurales mencionadas.

El contexto de las escuelas pequeñas también es particularmente difícil para los directores. De acuerdo con lo que mencionan Clarke (2004) y Hodgen y Wylie (2005), una característica que marca la dirección escolar en estas escuelas es el aislamiento, situación que determina y limita las opciones de su gestión.

Al igual que los docentes, los directores no siempre tienen acceso a un proceso formativo orientado específicamente a las características de estas instituciones. Además, un gran desafío para el trabajo de los directores de este tipo de escuelas es la doble función que desempeñan al dirigir y enseñar en la escuela. Según menciona la revisión de Wildy y Clarke (2011), la función como docente, junto con todas las responsabilidades administrativas de la escuela, tiene implicancias no solo para su carga de trabajo, sino además para su sentido de eficacia.

Para responder a las necesidades de docentes y directores, la institucionalidad ha conformado distintos Microcentros. El objetivo de estos Microcentros es que exista una coordinación entre las escuelas rurales próximas, las que se reúnen mensualmente para la reflexión pedagógica. Esta reunión técnico-pedagógica busca ser un aporte para la gestión de los contextos multigrados, uno de los más grandes desafíos de la educación en escuelas pequeñas.

Según Boix y Bustos (2014), las escuelas multigrado son “un espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimiento, con un solo maestro tutor para todos ellos.” (2014, p.32). Debido a que el currículum nacional no está diseñado considerando estos escenarios, los docentes deben agrupar a los estudiantes presentes en la sala de clases sobre la base de la realización de evaluaciones diagnósticas, de manera de dar respuesta a lo que el currículum indica para cada edad.

Algunos autores mencionan, sin embargo, que el contexto multigrado puede ser una oportunidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto promueve el trabajo entre pares y genera un *efecto contagio* en el aprendizaje, en que alumnos de cursos inferiores se familiarizan con los contenidos futuros a través de las explicaciones del docente a sus compañeros mayores, y a su vez, estos últimos refuerzan los contenidos vistos en años anteriores (Bustos, 2010; INEE, 2017).

No obstante, es importante entregar apoyo a los docentes que se desempeñan en aulas multigrado, mediante capacitación y a través del desarrollo de estrategias didácticas que permitan abordar temáticas para el grupo-curso, respondiendo a distintos niveles de dificultad.

3.2 Revisión de experiencias internacionales

En este apartado se presenta la experiencia de tres casos internacionales respecto a los procesos de gestión y evaluación de escuelas con baja matrícula. Sin embargo, es importante mencionar que no todas las experiencias internacionales hacen referencia a modelos específicos para escuelas pequeñas. Como se verá, el caso neozelandés remite a la flexibilización curricular para la entrega de una educación pertinente y contextualizada para su población maorí. Así, aunque no refiere directamente a escuelas pequeñas, entrega información relevante para la construcción de un modelo ideal de calidad en este contexto.

1. Programa Escuela Nueva, Colombia

Escuela Nueva es un modelo escolarizado de educación formal en Colombia, diseñado para abordar los procesos educativos en instituciones rurales y multigrado. Se encuentra reconocido por el Ministerio de Educación de Colombia dentro de la categoría de modelos educativos flexibles, y tiene una historia de varias décadas en ese país. Escuela Nueva fue desarrollado para el trabajo en educación primaria (entre 7 y 12 años), considerando escuelas multigrado con uno, dos y hasta tres docentes.

La propuesta educativa de Escuela Nueva es calificada como diferente a la educación tradicional, en cuanto promueve la centralidad del estudiante y su participación en el aprendizaje (Colbert y Arboleda, 2016); el desarrollo de un currículo flexible en el desarrollo de los procesos pedagógicos, adecuándose a los ritmos de los alumnos, y una relación de compromiso e interacción entre la escuela y la comunidad (Palacios y Betancourth, 2014).

Además de estos elementos, Escuela Nueva define una estrategia de implementación para asegurar el éxito de la iniciativa, que considera los siguientes componentes: (i) la formación de docentes en este modelo educativo; (ii) el acompañamiento y seguimiento con miras al desarrollo de comunidades de aprendizaje; (iii) el monitoreo y evaluación del desempeño académico y del desarrollo socio afectivo, entre otros; (iv) una plataforma donde los docentes pueden ir registrando información sobre procesos y resultados pedagógicos, y (v) pasantías para favorecer la comprensión del modelo en otras instituciones o países.

Evaluación bajo el modelo Escuela Nueva

Lo que establece el Ministerio de Educación de Colombia es que cada escuela, independiente de su tamaño, debe definir un “sistema institucional de evaluación”. En particular, la Ley General de Educación de Colombia, en su artículo 77, otorga autonomía escolar a las instituciones en cuanto a los siguientes elementos: organización de las áreas fundamentales; inclusión de asignaturas optativas; ajuste del proyecto educativo institucional (PEI) a las necesidades y características regionales; libertad para la adopción de métodos de enseñanza y la organización de actividades formativas, culturales y deportivas. Bajo esta ley, y considerando el decreto 1290, se define la existencia de un sistema institucional de evaluación que define escalas de valoración o desempeños esperados para la institución educativa, como parámetro general común a las distintas instituciones educativas.

En el caso de las escuelas bajo el modelo de Escuela Nueva, esta iniciativa cuenta con procesos formativos de docentes, instancias de monitoreo y entrega de materiales y recursos que buscan resguardar y fortalecer la autonomía pedagógica.

Dentro de ese marco que privilegia la autodefinición de estrategias evaluativas, Escuela Nueva incluye hitos y políticas en las que se enmarca este proceso, y que son ejecutados de manera interna y autónoma por parte de los docentes. Entre ellas, pueden mencionarse:

- *Promoción flexible*: el estudiante pasa al siguiente grado en el momento en que ha demostrado el conocimiento esperado en función de su edad y el grado que cursa, contando con una flexibilización de los tiempos que este objetivo requiere para su cumplimiento (MEN, 2010).
- *Control de progreso*: formato que sirve para registrar el resultado del proceso formativo del estudiante, considerando la evaluación del docente y la autoevaluación y coevaluación que se haya definido para determinada unidad. Según indica MEN (2010), opera como una bitácora en que se espera que tanto el estudiante como su familia puedan ver sus logros y desafíos. Es importante recalcar que los procesos evaluativos incluyen los aprendizajes disciplinares, así como los ámbitos democráticos y de participación que esta estrategia releva.
- *Información a apoderados*: informe final a los apoderados relacionado con el desempeño del estudiante en cada asignatura. Este reporte se vincula a tres niveles de logro: "excelente", "sobresaliente" y "aceptable", sin que exista el nivel insuficiente, que es contradictorio con la lógica de Escuela Nueva (Palacios y Betancourth, 2014).
- *Sistema de Información Académica Institucional (SINAI)*: plataforma diseñada para la gestión administrativa y académica de las escuelas pertenecientes a este modelo. Entrega insumos y recursos evaluativos a las escuelas participantes, y permite llevar a cabo procesos de monitoreo y evaluación. Contiene una estructura para la sistematización de información y la generación de reportes para diferentes públicos, incluyendo a los apoderados. También se encuentra adaptada para proporcionar información al Sistema Institucional de Evaluación y Promoción del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- El aspecto más relevante de esta plataforma en relación a los procesos de evaluación, tiene que ver con la flexibilidad que otorga a las escuelas para desarrollar sus propios procesos, a la vez que entrega criterios de desempeño esperados para cada asignatura y grado, respondiendo de esta forma a la legislación nacional respecto de los procesos evaluativos.

2. Nueva Zelanda

La experiencia neozelandesa se considera en este estudio debido al trabajo realizado en ese país en materia de integración de la población maorí en el sistema educativo. Si bien el diseño del currículum neozelandés considera una visión nacional que orienta a todo el país, también se aspira a que el currículum sea interpretado y reconfigurado desde las realidades locales. Lo anterior da cuenta de que la flexibilidad curricular es un aspecto esencial del diseño de la política educativa.

Dentro de los principios que definen al currículum, se encuentra el *Tratado de Waitangi*, que establece una primera relación con la comunidad maorí, y donde la incorporación de esta etnia se define como un aspecto fundamental del diseño del sistema educativo y del currículum. La centralidad de este aspecto en el diseño curricular se evidencia en la existencia del currículum de Nueva Zelanda y el Te Marautanga o Aotearoa (2007). Este último es un marco curricular que permite definir objetivos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes de instituciones maoríes, estableciendo relaciones con los entornos de aprendizaje de las escuelas y las características socioculturales de estas comunidades. Las escuelas pueden optar por cualquiera de estas alternativas como referente.

Evaluación bajo el currículum Te Marautanga o Aotearoa

Debido a que las escuelas diseñan un currículum local basado en alguno de estos referentes, los procesos de enseñanza y la evaluación deben considerar la realidad particular de cada institución manteniendo un vínculo con los Estándares Nacionales. Esto implica que la evaluación interna es alentada para ser desarrollada en profundidad y autónomamente por las instituciones educativas, y sus resultados son reportados a nivel nacional.

Para apoyar los procesos de evaluación interna, el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda desarrolló la plataforma Assessment Online, cuyo propósito es recopilar, analizar, interpretar y utilizar información sobre el progreso y los logros de los estudiantes. Aquí el énfasis está en el uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de los docentes. La plataforma también dispone de guías, herramientas y recursos para apoyar la evaluación de aprendizajes en la enseñanza en instituciones maoríes.

Para las instituciones maoríes también existe un proceso de evaluación externa, pero considerando un diseño específico. Según lo que indica Education Review Office (ERO), la metodología de evaluación busca ser consistente con las características educativas de estas instituciones, utilizando métodos que favorezcan una evaluación amplia. Por esta razón, el diseño metodológico se realizó entre ERO y representantes de comunidades maoríes, definiendo los siguientes principios para este proceso:

- La evaluación externa está basada en una visión interna sobre la escuela maorí (kura).
- El proceso de revisión está basado en el diálogo.
- Los criterios de evaluación están basados en el Te Aho Matua, documento que define los principios que identifican una escuela y una educación maorí.
- Se entiende la relevancia del aprendizaje de la lengua maorí en estas instituciones.
- Se entiende que el desarrollo curricular se realiza en el contexto de una escuela maorí, considerando formas de aprender y prácticas que son propias de esta cultura.

Al igual que en la evaluación del resto de los establecimientos, la evaluación externa combina objetivos de rendición de cuentas y de mejoramiento interno. Los indicadores de resultados describen los conocimientos, habilidades y actitudes directamente asociados con lo que las escuelas maoríes están tratando de lograr para sus estudiantes. Este tipo de indicadores incluyen evidencia de resultados académicos, físicos, emocionales y espirituales.

Por su parte, los indicadores de proceso describen las prácticas, procesos y políticas de la institución educativa que debieran impactar en sus resultados. En el caso de estos últimos, se incluyen gráficas que buscan sintetizar la importancia de ciertos resultados.

Finalmente, el sistema neozelandés no cuenta con test nacionales para la medición de logros en los niveles de educación primaria. Sin perjuicio de ello, debe informarse sobre el logro y avance de los estudiantes en relación a los estándares nacionales o los definidos para las escuelas maoríes. Estos instrumentos describen expectativas de desempeño de los estudiantes, los que se convierten en referentes para la evaluación (Ministerio de Educación, 2011).

3. México

Con la reforma educativa del año 2013, se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), mediante el cual se busca garantizar la calidad de la educación que ofrece el Estado mexicano. A partir de esta reforma se estableció la necesidad de que el SNEE pusiera especial atención a las escuelas multigrado. Así, se dio inicio al Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME).

Este programa busca fortalecer un modelo educativo para estas escuelas, que se encuentran presentes principalmente en comunidades indígenas y rurales de alta o muy alta marginación; zonas urbanas marginales, y zonas con población de jornaleros migrantes. El programa se focalizó en la labor desarrollada por las escuelas multigrado que, por mucho tiempo, no habían recibido apoyo que les permitiera ofrecer servicios educativos de calidad (INEE, 2017).

El PRONAEME utiliza una metodología desarrollada para los Programas Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME), que cuentan con evaluaciones cuyos resultados entregan información relevante para diseñar intervenciones de mejora educativa que impacten en la calidad de los servicios educativos del país. Así, este proyecto busca, a partir del levantamiento de información y la evidencia resultante de la evaluación, identificar y proponer intervenciones de mejora educativa en escuelas multigrado.

En específico, el programa se propone identificar problemas de la educación multigrado a partir de los diagnósticos regionales; elaborar proyectos de evaluación y mejora educativa estableciendo metas y acciones que atiendan problemas prioritarios en la educación multigrado; fortalecer la planificación y la evaluación educativa; establecer sinergias entre autoridades educativas federales y locales, entre otros (INEE, 2017).

Aspectos de la evaluación

El surgimiento del programa significó un hito importante en la construcción de políticas de evaluación educativa en México. El PRONAEME se estableció en base a la conformación de Grupos de Trabajo Regional (GTR), organizados de acuerdo con las regiones educativas establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estos grupos de trabajo se dividieron en las siguientes unidades: supervisión y asesoría técnico-pedagógica; gestión y organización escolar; currículo, materiales y prácticas educativas; formación inicial y continua de docentes; e infraestructura y equipamiento escolar.

A partir del trabajo realizado por los GTR, se elaboraron nueve subproyectos de evaluación y mejora educativa para las escuelas multigrado. Estos subproyectos tienen como propósito hacerse cargo de las problemáticas centrales de este tipo de establecimientos, a partir de una serie de metas y acciones estratégicas. Las diferentes autoridades educativas locales eligieron el o los subproyectos que consideraron pertinentes y viables para ser desarrollados en el periodo 2017-2020.

Los subproyectos que son parte del PRONAEME se clasifican en las siguientes categorías: (i) Docentes, directivos, supervisores y asesores técnico-pedagógicos; (ii) Currículo, materiales y métodos educativos; (iii) Organización escolar y gestión del aprendizaje; (iv) Condiciones de la oferta educativa, y (v) Políticas, programas y sistemas de información.

Por último, la Secretaría de Educación de cada estado tiene como misión implementar acciones de monitoreo y evaluación del o los subproyectos elegidos por el Estado para su implementación. En paralelo, las autoridades educativas tienen que evaluar la implementación de los subproyectos, con el fin de determinar la pertinencia y el logro de sus propósitos, la eficiencia, la eficacia, la equidad, el impacto y la sostenibilidad.

Resumen de la revisión de casos internacionales

Uno de los aprendizajes más relevantes a lo largo de esta primera revisión, tiene que ver con la flexibilidad en la interpretación e implementación del currículo entregado a los niveles locales, sumado a la multiplicidad de instancias internas y externas para monitorear y evaluar el desempeño de las escuelas y sus estudiantes.

Escuela Nueva en Colombia es un programa que destaca por la entrega de materiales y recursos, además de la flexibilidad en los procesos evaluativos de los logros de aprendizaje de los estudiantes, todos elementos que buscan resguardar y fortalecer la autonomía pedagógica de las escuelas y sus docentes. Asimismo, en Nueva Zelanda la flexibilidad curricular entregada a sus escuelas, y en particular a las que se acogen al currículo maorí, da cuenta del reconocimiento del contexto en la implementación de las estrategias pedagógicas, y de la participación de los niveles locales en la definición de los procesos de mejora y evaluación de sus resultados.

Respecto a la evaluación y sus dispositivos, en los casos revisados destaca la importancia de promover estrategias de autoevaluación, como también la presencia de plataformas que entregan recursos relevantes para que las escuelas puedan monitorear su desempeño. Asimismo, en los casos de Colombia y Nueva Zelanda, este tipo de plataformas permite al sistema educativo supervisar los logros de los estudiantes que asisten a este tipo de instituciones.

Por último, cabe destacar la relevancia de la formación docente para estos contextos particulares. En Colombia la formación docente se realiza para que los profesores desarrollen sus estrategias pedagógicas considerando el modelo educativo de Escuela Nueva. En México, esta formación parte de los subproyectos escogidos para la mejora educativa en escuelas multigrado.

A continuación se presenta una síntesis de los hallazgos identificados en el análisis de casos internacionales, referido principalmente a los antecedentes de los sistemas educativos y las estrategias de evaluación de las escuelas pequeñas.

Tabla 2. Resumen casos internacionales

	Colombia	Nueva Zelanda	México
Adaptación y flexibilización curricular	<p>Currículum flexible que se adecua a los ritmos de los alumnos.</p> <p>Uso de materiales, como guías de aprendizaje y ejercicios graduales.</p>	<p>Existencia de dos marcos curriculares: el currículum de Nueva Zelanda y el Te Marautanga o Aotearoa, para los estudiantes de instituciones maoríes.</p>	<p>Fortalecer la propuesta curricular para atender las necesidades educativas del contexto multigrado. Aportar elementos para el diseño de materiales educativos pertinentes.</p>
Gestión de la convivencia escolar y vida democrática	<p>Uso del gobierno estudiantil para la participación de los estudiantes en la vida democrática.</p>		<p>Convivencia escolar para el desarrollo personal y social.</p>
Relación con la comunidad	<p>Relación de compromiso entre la escuela y la comunidad.</p>		<p>Se establecen sinergias entre autoridades educativas de orden federal y local.</p>
Formación docente especializada	<p>Formación de docentes para que realicen sus procesos pedagógicos en base al modelo educativo.</p>		<p>Consideración del perfil docente y las necesidades de actualización.</p>
Gestión de recursos para el funcionamiento			<p>Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.</p>
Adaptación y flexibilización de dispositivos de evaluación	<p>La evaluación es una tarea eminentemente interna. Procesos de monitoreo y evaluación compartidos con la comunidad escolar y el Ministerio de Educación.</p>	<p>Las instituciones son responsables de establecer los juicios evaluativos respecto del progreso del aprendizaje.</p> <p>La evaluación externa fue diseñada en conjunto con representantes de la comunidad maorí.</p>	<p>Se busca mejorar los servicios de supervisión escolar y asesoría técnico-pedagógica, para fortalecer la calidad y la equidad de la educación, especialmente en escuelas multigrado.</p>



04.

Calidad desde la perspectiva de los actores escolares

La segunda parte del estudio consistió en el levantamiento de los atributos clave de la calidad en establecimientos pequeños, desde la perspectiva de los actores educativos. A continuación se presentan los principales resultados del análisis.

Cultura familiar y vínculos cercanos

Una de las primeras características a destacar en las escuelas pequeñas es la cultura familiar presente en las interacciones entre sus distintos miembros. A partir del discurso de los entrevistados se pudo observar la existencia de un trato basado en el afecto, en la cercanía y en el respeto, que sientan las bases para el desarrollo de buenos climas de convivencia escolar.



Aquí yo siempre he tratado de que este colegio sea más familiar, que nosotros seamos una familia, siempre decimos que la familia es el colegio, entonces cuando en nuestra familia hay uno de sus miembros que está mal, hay que estar ahí.

Director. Escuela con un director y al menos un docente visitante. Aislamiento agudo.

Los apoderados y estudiantes consideran que en sus establecimientos hay un ambiente seguro, de protección y tranquilidad, donde los docentes –y en general quienes trabajan en estas escuelas– cuidan constantemente a los niños. La percepción de la escuela como *una familia*, otorga confianza a los apoderados ante cualquier eventualidad que puedan sufrir sus hijos.

Esta atmósfera familiar en las escuelas pequeñas se plantea como un elemento diferenciador respecto de las escuelas grandes o urbanas, en las que, de acuerdo a los entrevistados, habría problemas de convivencia; faltas de respeto entre estudiantes y hacia los docentes; *bullying* entre estudiantes, e incluso venta de drogas.

Buen clima de convivencia

En relación a la convivencia entre estudiantes, se valora la existencia de una dinámica de buen trato entre los alumnos. Esto se traduce en que casi no hay situaciones de violencia ni *bullying* entre ellos, y cuando ocurren, se resuelven rápidamente.

Esta dinámica traspasa el contexto escolar, en tanto señalan, los apoderados, que para ellos es muy importante desarrollarse en un sector en donde la mayoría de las personas se conoce, la gente es amigable y sus hijos pueden jugar con sus amigos. Asimismo, los

estudiantes destacan de su entorno la tranquilidad de vivir una comunidad pequeña, en un ambiente sin violencia, sin delincuencia y sin drogas.

Adicionalmente, los directivos de este tipo de establecimientos señalan que se fomentan las relaciones de respeto, de apoyo, de compañerismo y la tolerancia entre estudiantes.

Por su parte, para los docentes este buen clima entre estudiantes favorece el proceso de enseñanza en las aulas, ya que los alumnos tienen una mejor disposición hacia el aprendizaje. Respecto a lo anterior, una parte de los actores entrevistados menciona el “efecto par” que se da entre los estudiantes. La buena convivencia entre estudiantes mayores y menores en el aula propicia que los primeros puedan apoyar a los segundos en su proceso de aprendizaje, y ayuda también al docente a abordar la multiplicidad de desafíos que debe atender durante la clase.



- El más pequeño del curso siempre gana, y eso lo hablamos, siempre aprende un poco más.
- Es complicado, pero es beneficioso.
- Se van adelantando a los aprendizajes.
- Van dejando como un cimiento, como aprendizajes previos para el curso.
- Cuando van en cuarto te dicen: “pero si eso ya lo vimos”.
- Siempre dicen eso porque ya tienen una noción.

Docentes. Escuela con director y equipo docente. Aislamiento intermedio.

Lo anterior se vería potenciado gracias a las actitudes de los estudiantes. Los docentes y directivos mencionan que sus alumnos son tranquilos o “buenos niños” (en palabras de los entrevistados). Con este apelativo, refieren a que serían personas sanas, inocentes, que no tienen malos hábitos y que tienen cuidado con las instalaciones de la escuela. Además, declaran que los estudiantes respetan a los profesores, lo que favorecería la convivencia y el aprendizaje en el aula.



Yo igual trabajé en escuelas urbanas y no, los niños en el sector rural son muy respetuosos, son muy solidarios, al menos en este colegio. Los niños son muy buenos compañeros entre ellos, con nosotros igual (...) nos respetan, están siempre pendientes a lo que uno les está enseñando (...) eso influye mucho también en que ellos puedan seguir aprendiendo, porque si hubiera indisciplina, no hubiera una convivencia escolar buena, yo creo que no lograríamos los avances que hemos tenido.

Director. Escuela con director y al menos un docente visitante. Aislamiento intermedio.

Por último, docentes y también apoderados destacan que los estudiantes tienen motivación por aprender y son responsables, esforzados y comprometidos con su educación. Por ejemplo, a pesar de las malas condiciones climáticas, como la lluvia y la nieve, y los impedimentos de locomoción, sus estudiantes presentan una buena asistencia.



Yo creo que una fortaleza que tienen los chicos es el compromiso, ellos todos lo que hacen, lo hacen por ellos, por su familia, por la escuela, siempre comprometidos (...) de hecho acá nunca faltan, o sea para a pesar de que no tienen cómo llegar, llegan media hora, una hora tarde, pero sabemos que vienen en camino y se le espera con su desayuno, nunca han faltado, asistencia completa.

Docentes. Escuela con director y al menos un docente visitante. Aislamiento leve

La relación afectiva entre docentes y estudiantes también destaca como una señal de la familiaridad y buen clima en las escuelas pequeñas. Los entrevistados mencionan que los docentes están constantemente pendientes de lo que ocurre con los estudiantes, tanto dentro como fuera del establecimiento, y se preocupan de escucharlos y darles apoyo frente a necesidades o problemas que puedan tener. A juicio de los mismos estudiantes, los docentes los tratarían de forma amable, comprensiva y cariñosa.

Por otra parte, los estudiantes valoran positivamente las actividades comunitarias o extracurriculares realizadas en la escuela. Aquí se menciona la realización de una radio escolar; los recreos entretenidos; las convivencias; ver películas o realizar juegos en el establecimiento para entretenerse.

En las escuelas pequeñas también se produce una buena relación o buen trato laboral entre los docentes, ya que se da una buena comunicación y retroalimentación sobre estrategias de enseñanza y apoyo en la labor pedagógica. Junto con lo anterior, también se destaca el buen trato que tiene el director con el personal docente, y la disposición a escuchar su opinión para la toma de decisiones, de modo de generar una cultura de trabajo en equipo.

Otro aspecto destacado en términos de la convivencia escolar, es el buen trato con los apoderados. Los directores y docentes recalcan la relación cercana que tienen con las familias de los estudiantes, además del respeto que perciben de parte de los apoderados hacia ellos.



Lo que hacemos nosotros es ganarnos la confianza, aparte del niño y la niña, del apoderado, vincularnos con ellos, conocer su casa (...) cuando conoces a los apoderados, cómo son, cuáles son sus pensamientos, sus vivencias, sus carencias, sus penas, sus alegrías, tú puedes avanzar un poco más en el trabajo con los niños. Yo creo que eso se deja de lado en los colegios grandes porque no hay mucha vinculación con el apoderado, sino llamar porque se portó mal, o porque tienen que pagar las cuotas, o qué se yo.

Director. Escuela con director y al menos un docente visitante. Aislamiento agudo

Asimismo, los apoderados mencionan que sienten confianza en el trabajo desarrollado por los directores. En este tipo de escuelas los apoderados sienten proximidad con el director, ya que pueden asistir al establecimiento en cualquier momento y ser atendidos por él, en contraste con las escuelas grandes, donde habría más dificultades para comunicarse.

Por último, y al igual que en el caso de los otros miembros de la comunidad educativa, los apoderados destacan la buena comunicación que se da entre ellos. Como la mayoría fueron alumnos de la escuela, se conocen entre sí y conocen las dinámicas de la escuela.

Todos estos atributos, característicos de una buena convivencia escolar, también generan incertidumbre y preocupación respecto del futuro de los niños cuando tengan que emigrar a otros contextos donde la situación podría ser distinta.



No tienen los problemas de que haya *bullying* aquí (...) aquí son amigos, no es como en la ciudad que por cualquier problema hay peleas o enfrentamientos entre los mismos estudiantes y con el profesor también po.

Director. Escuela unidocente. Aislamiento agudo.

Vínculo con la comunidad colindante y otras organizaciones

En relación con lo anterior, se destaca que las escuelas pequeñas mantienen un fuerte vínculo con la comunidad colindante. La escuela se constituye como una institución relevante para la comunidad, ya que, de acuerdo con los entrevistados, opera como un elemento aglutinante o de integración de sus miembros, en contextos que a veces son de aislamiento. Esta vinculación, en algunos casos, se facilita debido a que directores y docentes conocen personalmente a los miembros de la comunidad, especialmente apoderados y familias de los estudiantes.

En ocasiones la escuela también puede establecer relaciones con otros establecimientos escolares y con instituciones del Estado. Sostenedores, directores y docentes mencionan que el espacio de reunión para compartir con otras escuelas pequeñas es el Microcentro. En esta instancia, las escuelas reciben asistencia técnico-pedagógica e información de parte de distintas instituciones del Estado, como, por ejemplo, protocolos o elaboración de los PME. Entre las instituciones que apoyan los Microcentros se encuentran: el Ministerio de Educación; la Agencia de Calidad de la Educación; el Departamento Provincial de Educación; el Departamento de Administración Municipal de Educación, y la JUNAEB.

Además de lo anterior, los directores y un grupo de sostenedores mencionan que, en los Microcentros, aprovechan de intercambiar estrategias y experiencias de enseñanza con el objetivo de compartir materiales para las clases que han resultado efectivas (como guías o actividades pedagógicas). Esto les permite intercambiar planificaciones de clases y resolver dudas sobre la elaboración de los planes que se exigen por normativa.

También se organizan actividades entre las escuelas que asisten al Microcentro, ya sea de tipo artístico, celebración de fiestas patrias o del Día de la Educación Rural, entre otros.

Un grupo de directores de escuelas pequeñas manifiestan mayormente percepciones positivas sobre los Microcentros. Se destaca esta instancia como un apoyo para las labores pedagógicas que deben desarrollar los directores, y también de las labores administrativas.



Para mí es muy importante, porque yo cuando llegué acá a la escuela ya le dije que no sabía nada yo, entonces no sabía cómo llenar el libro, no sabía cómo hacer el tema de las actas y esas cosas, entonces en el microcentro a mí me tocó un muy buen microcentro, me ayudó mucho la señora, así como muy cálida “yo te ayudo, yo tengo material y cosas”.

Directora. Escuela unidocente. Aislamiento intermedio

Finalmente, un grupo de directores de escuelas con aislamiento intermedio y leve, y que cuentan con un cuerpo docente más amplio, reportan la existencia de vínculos entre las escuelas y empresas de la zona. En este caso, los directores solicitan apoyo o aportes económicos a las empresas para financiar salidas pedagógicas o para realizar mejoras en la infraestructura. También los apoderados solicitan ayuda a las empresas para hacer regalos a los estudiantes.



Yo aquí he presentado proyectos y he hecho petición así derechamente (...) necesito en la escuela tal cosa, ¿usted me puede cooperar?, y me llegan las cooperaciones, [de] las empresas, los apoderados, la junta de vecinos, el club deportivo (...) pero trato de no pedir al sostenedor nada.

Directora. Escuela con director y al menos un docente visitante. Aislamiento leve

Relación con los sostenedores y otras instituciones

Los sostenedores indican que entregan apoyo en recursos pedagógicos, tales como material didáctico y de apoyo para las clases; capacitaciones sobre temas administrativos a quienes ejercen el rol de docente encargado, y también apoyo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) por medio del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) que visita la escuela.

Los directores, sobre todo de escuelas pequeñas unidocentes, plantean que el apoyo que reciben de la Corporación o de la Dirección de Administración de Educación se da en mayor medida con la gestión de recursos. Sin embargo, desde su perspectiva, estos recursos son escasos y conllevan una burocracia excesiva para gestionarlos y conseguirlos.



Si no es por las redes de apoyo que me hayan traído [materiales] van dos años que no han dado nada, nada, nada. Entonces, falta como fiscalización allá ¿me entiende? Aquí las cosas cuando llegan directo del Ministerio, de no sé quién, pero aquí llegan, por ejemplo, los textos escolares impecables, los de las JUNAEB impecables llegan todos, entonces se entregan todo eso, es como rápido. Pero (...) de la Corporación a nosotros no nos llega, no nos llegan cosas de la Corporación para apoyarnos.

Director. Escuela unidocente. Aislamiento leve

Enseñanza y aprendizaje en las escuelas pequeñas

En las escuelas pequeñas, al tener una reducida matrícula y existir un trato cercano entre los docentes y los estudiantes que las integran, es posible promover una *enseñanza individualizada*, lo que implica una mayor dedicación y acompañamiento en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Esto significa que este tipo de escuelas permiten responder a las características y las necesidades de sus estudiantes.

A juicio de los entrevistados, el docente puede realizar prácticas pedagógicas centradas en las características personales de cada estudiante, y tiene la posibilidad de acompañar y monitorear sus avances y dificultades. Esta educación más personalizada es considerada como una ventaja de estas instituciones, lo que es relevado principalmente por directores y apoderados de las distintas escuelas.



La educación que nosotros entregamos es personalizada, yo tengo once alumnos, en el día yo puedo estar con todos (...) ahora que estamos en la etapa de inicio de primer año, y el primer año es el que lleva menos tiempo, yo puedo estar más tiempo con ellos, diez minutos con uno, con el otro, está el tiempo para eso, entonces, es una educación personalizada.

Directora. Escuela unidocente. Aislamiento agudo

Él [docente] se hizo partícipe del problema y como le digo, me apoyó al 100 %. Mi hija sabe leer ahora, en segundo aprendió bien a leer, pero es gracias a él, por la dedicación, porque muchas a veces a mí me cuesta tener un poco de paciencia (...) como el profesor lo hizo, mi hija logró aprender a leer gracias a él.

Apoderada. Escuela con director y equipo docente. Aislamiento leve

Por lo mismo, la planificación es un proceso relevante que requiere poner atención a la diversidad de estudiantes y niveles que componen la sala de clase. Primero, los directores mencionan que es muy importante definir prioridades pedagógicas o curriculares en una planificación anual. Además, estos mismos actores señalan que se debe recurrir de manera permanente a otros recursos o referentes de apoyo a la hora de realizar la planificación.

Los instrumentos que se mencionan con mayor frecuencia son los módulos para la enseñanza multigrado, elaborados por el Mineduc, además de textos escolares y guías de trabajo. El uso de módulos multigrado puede ser de especial relevancia en el proceso de planificación, debido a que su diseño considera particularmente la lógica de unidades de aprendizaje o de contenido. Tomando en cuenta que se han confeccionado especialmente para este contexto, un grupo de directores destaca este recurso como facilitador de la planificación y la enseñanza.

Pese a lo anterior, hubo críticas de parte de un grupo de entrevistados a este material, considerando criterios como el nivel de actualización, la capacidad de dar cuenta de una amplia cobertura curricular o la pertinencia.



A nosotros se nos solicita, o se nos sugiere, que trabajemos con los módulos multigrado que están diseñados para aula unidocente. Entonces al sostenedor no le cabe en la cabeza que eso no sirve, que tienes que hacer una planificación clase a clase, cuando en teoría yo soy el responsable de 6 cursos, imagínate, son 4 clases diarias, serían 24 planificaciones por día que tendría que hacer, que es imposible.

Director. Escuela con director y al menos un docente visitante. Aislamiento agudo

Diseñar una clase adecuada para todos los estudiantes implica un gran esfuerzo para estas escuelas. Aun cuando los docentes planifican sus clases considerando la multiplicidad de grados, se les presentan dificultades que van más allá de sus capacidades. En este sentido, los docentes señalan exigencias como: la implementación efectiva del currículum para estudiantes de distintos niveles; el logro de objetivos de aprendizaje que no serían posibles de trabajar con todos estos estudiantes al mismo tiempo; diferentes etapas en la vida escolar de los alumnos que requieren del uso de distintos contenidos y metodologías, y las limitantes de tiempo para abordar estos desafíos.



Como usted observó la clase ahí, yo tengo que explicarle cosas a los de sexto, no puedo hacer una retroalimentación, por ejemplo, si le estoy pasando fracciones y los chiquititos me están pasando números, entonces eso me dificulta un poco a hacer una retroalimentación a todo el curso, no puedo hacerlo, tengo que separar porque tengo que retroalimentar.

Director. Escuela unidocente. Aislamiento leve

Sumado a lo anterior, directores, docentes y apoderados de casos acotados de escuelas con aislamiento agudo, relevan como obstaculizador el que los estudiantes no hayan cursado educación parvularia, debido a la ausencia de oferta educativa en el entorno. Los docentes indican que esta situación se vuelve un desafío, porque deben encargarse de nivelar y desarrollar ciertas habilidades y hábitos.

Otro elemento asociado a la planificación, y también presente en otros procesos asociados a la gestión pedagógica, es la cobertura curricular. Como ya se ha mencionado, la lógica y condicionantes de la enseñanza en una escuela pequeña hacen que exista

especial preocupación por el uso del tiempo y la cobertura del plan de estudios. Esto tiene ciertamente implicancias en la necesidad de resguardar la cobertura curricular, debido a que en la misma clase se debe considerar la progresión curricular de diferentes niveles de enseñanza.

La educación personalizada mencionada previamente encuadra las metodologías de enseñanza utilizadas por los docentes. En esta lógica, el profesor destina la mayor parte del tiempo al acompañamiento individualizado de los estudiantes y, en menor medida, a impartir la enseñanza frente a todo el curso.



Bueno, cuando estoy en matemática, la numeración la puedo trabajar con todos, pero con distinta dificultad porque el 1º año va a tener una dificultad distinta al de 2º año que está trabajando en un ámbito numérico diferente.

Director. Escuela con director y al menos un docente visitante docente.
Aislamiento intermedio

En cuanto a las estrategias de enseñanza, los docentes mencionan alternativas no muy diferentes a las utilizadas en cualquier instancia de aprendizaje, tales como establecer relaciones con los aprendizajes previos, el uso de recursos de apoyo o la realización de actividades grupales. Sin embargo, un aspecto distintivo en estas escuelas es la presencia de estudiantes tutores. Profesores encargados y docentes de establecimientos de diferente tipo y grado de aislamiento, destacan esta estrategia, en donde los alumnos mayores ejercen un rol de acompañamiento y retroalimentación a sus compañeros menores, con o sin la mediación del docente.



Por ejemplo, yo tengo niños más avanzados. Me dedico al más débil; al otro, lo dejo trabajando en algo que él pueda solo. Se sientan los dos (...) a ella la ayuda bastante y ella también de repente me ayuda con él (...) ella tiene harta paciencia y es bien habilosa ¿me entiende? o sea también [hay] apoyo entre ellos, el apoyo entre ellos es importante, que interactúen entre ellos.

Director. Escuela unidocente. Aislamiento leve

Por otra parte, desde los establecimientos escolares que cuentan con un cuerpo docente más amplio, se menciona el uso del entorno natural o exterior de la escuela como una oportunidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En estos establecimientos, algunos profesores manifiestan la importancia de adecuar el currículum según las particularidades de su comunidad, de manera de contextualizar la educación que imparten.



Hay que aprovechar el conocimiento que ellos tienen de su entorno, contextualizar lo que tú les enseñas dentro de la sala de clases, para qué le va a servir. Porque de repente los contenidos que vienen en los textos hablan sobre realidades que son muy diferentes, que son la del norte y centro de nuestro país, y todas esas realidades tenemos que contextualizarlas para que ellos sepan de qué estamos hablando

Director. Escuela unidocente. Aislamiento agudo

Problemas de recursos

Un problema relevante de las escuelas pequeñas es la escasez de recursos económicos. Sostenedores, directores y un grupo de apoderados manifiestan la condición de desventaja que tienen sus instituciones respecto a la asignación de recursos económicos. Al estar asociados a la cantidad de estudiantes, los recursos que reciben son pocos, lo que dificulta la posibilidad que estas escuelas tienen de dar una respuesta adecuada a las necesidades de los estudiantes.

En concreto, las escuelas disponen de menos recursos para invertir en mejoras en infraestructura; para aumentar el personal que trabaja en las escuelas; para realizar salidas pedagógicas o viajes educativos; para implementar talleres extracurriculares, o para disponer de espacios de recreación adecuados para los días con lluvia, entre otros.



Yo creo que el apoyo debería ser mucho más (...) [si] hubiera más recursos para nosotros, porque todos los logros y todo lo que tú quieres para tus niños de repente se ven como truncados (...) por ejemplo, a mí me gustaría tener un laboratorio de ciencias para mis niñitos (...) me gustaría tener internet, me gustaría tener unas salas maravillosas, unas mesas, unas sillas de colores, pintar la escuela, pero con los recursos que me llegan [no puedo].

Directora. Escuela con director y al menos un docente visitante. Aislamiento leve

Adicional al problema anterior, algunos entrevistados mencionan que los recursos que reciben llegan a destiempo, debido a la lenta gestión de los sostenedores, sobre todo en el caso de los sostenedores municipales. Por lo tanto, una tarea importante que aparece en la gestión de los directores, es la generación y búsqueda de recursos necesarios para financiar la operación regular del establecimiento y alcanzar los objetivos de la escuela. Directores de escuelas de diferente tipo mencionan la búsqueda de recursos en tipo de instituciones, ya sea empresas del sector, fundaciones u otras redes de apoyo. En estos casos, los recursos que se gestionan no solo son monetarios, sino que también de servicios o materiales.

Otra problemática destacada por los directores está asociada a la infraestructura con la que cuentan las escuelas pequeñas. Un aspecto deficitario particular de la realidad de estas escuelas es la disposición de internet y telefonía. Muy pocas escuelas tienen acceso a internet, mientras que las que disponen de dicho recurso tienen señal de baja calidad. Este hecho afectaría las labores administrativas que desarrollan los directores. Por ejemplo, se menciona que en ocasiones no acceden oportunamente a la información que llega desde el nivel central, o que deben disponer de sus horas de descanso en sus hogares para el cumplimiento de sus deberes administrativos, ya que allí sí cuentan con una buena señal de internet.



Todo es lento, todo es lento, imagínese el teléfono ahí y que ni le toma [señal], entonces a veces traigo mi internet, pero hay que colocarlo con un alargador que tenemos por allá (...) entonces yo pierdo cuánto rato haciendo esas cosas.

Director. Escuela unidocente. Aislamiento leve

Otra consecuencia negativa de la deficiente disposición de internet, es que limita los recursos pedagógicos que los docentes pueden utilizar para sus clases. Los entrevistados también mencionan que ello afecta a los niños, ya que les impediría conocer o familiarizarse con las TIC; desenvolverse de manera adecuada en el mundo actual, en el cual el conocimiento sobre el uso del computador e internet es una habilidad altamente requerida, y obtener un buen desempeño en la escuela a la que transiten al egresar de 6° básico.

Junto con ello, directores y apoderados mencionan tener dificultades con la mantención adecuada de las instalaciones. Por ejemplo, algunos establecimientos no cuentan con baños en buenas condiciones o se encuentran alejados de las salas. También se observaron problemas al interior de las salas, como goteras, falta de calefacción y poca ventilación o iluminación. Por último, algunos actores educativos declaran que sus escuelas tienen dificultades para acceder a agua potable y luz eléctrica.

Los apoderados mencionan estas deficiencias de infraestructura como una diferencia notoria respecto de las escuelas grandes o urbanas, lo que sería una desventaja para entregar una educación de calidad.



Es que, imagínese, los niños de aquí de nosotros vienen a esta escuelita y cuando usted va a otra ya se encuentran con un gimnasio, se encuentra con la sala... un curso aquí el otro allá, no están todos juntos. Hay una diferencia grande po tía (...).

Apoderado. Escuela con director y al menos un docente visitante.
Aislamiento agudo

El transporte escolar surge como un recurso importante en el discurso de un grupo específico de escuelas pequeñas con cierto grado de aislamiento. Se menciona la falta de este recurso para llevar o acercar a los estudiantes a sus escuelas, lo que implicaría un problema aún más grave en circunstancias donde los estudiantes deben realizar largas caminatas para llegar a los establecimientos.

Como tema de fondo en el financiamiento de estas escuelas, está la preocupación que plantean los apoderados respecto al posible cierre de los establecimientos de comunidades pequeñas. En algunos de los casos de estudio, se espera que la escuela mantenga su funcionamiento independiente de la matrícula. Sumado a ello, los apoderados manifiestan guardar gran cariño por la escuela, ya que gran parte de ellos son ex alumnos.



Claro, que no desaparezca, porque es la escuela de todos, que la mayoría hemos pasado por acá, los papás, después los hijos, después los nietos. Entonces más que nada siempre se ha tratado de que la escuela permanezca. Bueno, no siempre uno puede aportar con más hijos, pero sí es bueno cuando llega gente de afuera, se vienen a vivir personas que compran acá parcelas o cosas así, y vienen con niños; y todos se alegran "Ah, vienen con niños, que bueno, más niños para la escuela".

Apoderados. Escuela con director y equipo docente. Aislamiento leve

Con todo, sostenedores municipales y particulares subvencionados traducen estas expectativas de los apoderados en la preocupación constante que tienen como institución de aumentar la matrícula escolar para evitar su cierre, y trabajar para que los estudiantes obtengan las mismas oportunidades de aprendizaje que estudiantes de otras escuelas a su cargo.

Desafíos en la gestión de recursos humanos

Una gran problemática destacada por sostenedores y directores es la dificultad de contratar docentes, sobre todo por la ubicación de la escuela, a veces de difícil acceso. Un grupo de los sostenedores municipales señala que la mejora en la dotación de recursos humanos en este tipo de establecimientos es uno de los desafíos presentes y un objetivo claro de trabajo con las escuelas a su cargo.

Se plantea como un problema el doble rol de directivo y docente. Según los entrevistados, esto afecta negativamente las labores pedagógicas y administrativas de la escuela, ya que tienen que adecuar los tiempos para poder cumplir con ambos cargos a la vez. Ante ello, plantean la necesidad de contar con una persona que se dedique exclusivamente o apoye las labores administrativas, pudiendo ser un secretario o una persona encargada del área técnico-pedagógica.

Además, es de particular preocupación la falta de docentes especialistas en las escuelas pequeñas, que tengan conocimientos de inglés, educación física, música, artes, y que además dispongan de las facultades profesionales para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.



- Por ejemplo, este mismo año nos dejó un profesor de educación física que era muy bueno, pero fue también porque el trayecto es muy lejos.
- No le salía a cuenta venir.
- Claro, (...) venía por muy pocas horas, gastaba más en bencina en su traslado que lo que ganaba (...).

Apoderados. Escuela con director y al menos un docente visitante.
Aislamiento leve

Respecto al desarrollo docente, los directores de diferentes tipos de escuelas pequeñas concuerdan en que existen serias dificultades para participar en instancias de este tipo. Los principales problemas son la poca disposición de tiempo, las dificultades de acceso y la falta de conexión a internet para capacitaciones virtuales.



Yo creo que es la capacitación permanente, hay que estar capacitándose permanentemente para estar preparados para enfrentar un curso así, una clase, y no quedarnos atrás de los otros profesores de Chile, que siempre están en talleres. A nosotros nos cuesta un poco, porque somos rurales, para ir a un taller hay que ir a Puerto Montt a 70 kilómetros, un poco más yo creo.

Director. Escuela unidocente. Aislamiento leve

Se consultó a los directores y docentes sobre los contenidos u objetivos relevantes a ser considerados en el desarrollo profesional en este contexto. Estos mencionan principalmente: estrategias concretas de enseñanza en aulas multigrado; planificación diversificada; uso de tecnologías; estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, e indicaciones para utilizar los materiales que llegan a la escuela.

En el panorama descrito, marcado por la identificación de necesidades de desarrollo profesional y por la dificultad de acceder a ellas, los directores indican que muchas veces se llevan a cabo procesos de autoformación en el marco del trabajo de los Microcentros. Estos procesos son gestionados y/o desarrollados por los propios miembros de este organismo y, en ocasiones, cuentan con el apoyo de la Deprov.

Considerando el panorama adverso para el desarrollo de capacitaciones, los mismos sostenedores destacan el rol fundamental que deben cumplir como institución para apoyar y gestionar estas instancias, en cuanto elemento importante para lograr la calidad educativa en este tipo de escuelas.



05.

Propuesta de modelo de calidad para las escuelas pequeñas

El análisis de las percepciones de los actores educativos de las escuelas pequeñas visitadas se condice, en gran medida, con los principales desafíos y oportunidades que se levantaron en la literatura y en los casos internacionales. El análisis integrado de estas fuentes de información permite identificar distintos aspectos que son relevantes para una educación de calidad en el contexto de las escuelas pequeñas.

Existen ciertas condiciones que debieran asegurarse a nivel de sistema educativo para asegurar la calidad educativa en las escuelas pequeñas. Según los antecedentes revisados, es necesario que exista:

- **Acompañamiento y apoyo a la gestión de las escuelas pequeñas**, por parte de organismos estatales tales como el Ministerio de Educación, DEPROV, la Agencia de Calidad de la Educación, y JUNAEB.
- **Desarrollo de material pedagógico para la enseñanza por parte del MINEDUC**: existencia de recursos de aprendizaje disponibles para una enseñanza individualizada en las diferentes asignaturas del currículum.
- **Articulación entre nivel de educación parvularia y básico y oportunidades de nivelación**: existencia y utilización de procedimientos efectivos para la adecuada incorporación de estudiantes a primer año básico, aun cuando no dispongan de experiencias de educación parvularia.
- **Dispositivos de evaluación específicos para escuelas pequeñas**:
 - **Mecanismos de autoevaluación** que abran paso a la reflexión de las comunidades educativas y establezca metas y desafíos futuros en sus contextos particulares.
 - **Mecanismos de evaluación externa** del funcionamiento y resultados educativos de escuelas pequeñas, en base a datos (por ejemplo, resultados de exámenes, pruebas nacionales, pruebas de mapeo, encuestas a actores educativos).
 - **Evaluación de la pertinencia de la práctica docente** y estrategias pedagógicas para generar aprendizajes de calidad de los alumnos en contexto multigrado.
- **Existencia de procedimientos e instancias regulares de supervisión**: mecanismos de supervisión y fiscalización de escuelas pequeñas, que se implementen de manera regular y que permitan la comparación a partir de diferentes hitos de supervisión (ej: comparación de resultados obtenidos por medio de visitas).

- **Formación / Desarrollo profesional docente:** disponibilidad de oferta de programas especializados de formación docente para el desempeño en contexto de escuelas pequeñas/multigrado/rurales, e incentivo a su ejecución. Dentro de las competencias docentes que los programas debieran desarrollar se encuentran:
 - **Competencias pedagógicas para desempeñarse en aulas multigrados** que permitan la implementación de procesos de enseñanza individualizados, y que favorezcan el avance en la trayectoria formativa de los diferentes estudiantes que conviven en la sala de clases.
 - **Competencias personales** para desarrollar su labor con flexibilidad, afectividad y empatía.
 - **Estrategias de enseñanza** en asignaturas que implican un mayor grado de especialización (inglés, educación física, educación musical y/o artística).

Para la generación de un modelo de calidad educativa particular a esta realidad, se definieron además algunos indicadores que responden al sistema educativo local (sostenedor/microcentro) y a la gestión educativa de las escuelas (convivencia y formación/liderazgo/gestión pedagógica).

Si bien se separan estos indicadores de las condiciones que debe asegurar el sistema educativo, estos deben estar en vinculación constante para asegurar que las escuelas tengan los soportes necesarios para dar cumplimiento a sus metas y objetivos. De este modo, la comunicación entre el nivel central, los niveles intermedios y las escuelas es fundamental para llevar a cabo procesos de evaluación, orientación y acompañamiento.

Tabla 3. Propuesta de modelo de calidad para las escuelas pequeñas

Nivel	Categorías	Indicadores	Definición operacional: ¿qué medir?
<p>Sistema local-sostenedor/ Microcentros</p>	<p>Sostenedor-Servicio local</p>	<p>Aseguramiento de recursos financieros para el cumplimiento del PEI.</p>	<p>Capacidad que tienen los sostenedores de asegurar condiciones mínimas de infraestructura, equipamiento (computadores, bibliotecas, etc.), servicios básicos (electricidad y agua potable) y telecomunicaciones (telefonía e internet) en las escuelas, de manera oportuna y expedita.</p>
		<p>Aseguramiento de transporte escolar o de acercamiento.</p>	<p>Aseguramiento del transporte escolar o de acercamiento a las escuelas, tanto para estudiantes como de quienes se desempeñan laboralmente en las escuelas.</p>
		<p>Apoyo y orientación a la gestión educativa desde los sostenedores hacia la institución educativa.</p>	<p>Entrega de apoyo y orientación en la elaboración de los PME, y de los planes que se exigen por normativa.</p> <p>Entrega de apoyo a la labor docente como acompañamiento y visitas al aula.</p> <p>Apoyo en la gestión de recursos materiales y pedagógicos para la enseñanza individualizada y/o en aulas multigrado.</p> <p>Mecanismos de soporte personal y profesional implementados con profesionales del sostenedor o externos, que estimulen la permanencia de los docentes que se desempeñan en escuelas pequeñas y que no son originarios de dichos territorios.</p>
		<p>Generación de oportunidades de desarrollo profesional.</p>	<p>Generación de oportunidades de desarrollo profesional docente pertinentes a las necesidades de las escuelas pequeñas, considerando opciones de capacitación realizadas internamente en las escuelas, y externas a la institución, llevadas a cabo por terceros.</p>
		<p>Monitoreo de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>Existencia e implementación de mecanismos que permitan evaluar y promover la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes.</p>

Nivel	Categorías	Indicadores	Definición operacional: ¿qué medir?
Sistema local-sostenedor/ Microcentros	Sostenedor-Servicio local	Promover instancias de trabajo colaborativo entre las escuelas.	<p>Aseguramiento de la existencia de condiciones mínimas (tiempo, orientaciones, contrapartes) para el trabajo colaborativo, con foco en los procesos técnico pedagógicos.</p> <p>Promoción de la participación en instancias de trabajo colaborativo en los Microcentros y otras redes de escuelas.</p>
		Aseguramiento de infraestructura para trabajar con niños con NEE.	Aseguramiento de condiciones mínimas de infraestructura y equipamiento para cubrir las necesidades de los estudiantes con NEE (como rampas, ascensores, baños etc.).
		Aseguramiento de recursos y estrategias pedagógicas para trabajar con niños con NEE.	Disponibilidad de recursos y estrategias pedagógicas para que los docentes aborden las necesidades de los estudiantes con NEE.
Gestión educativa	Convivencia y formación	Gestión de la convivencia escolar.	<p>Existencia de procedimientos para fomentar relaciones interpersonales positivas, prácticas de inclusión, disciplina y participación democrática de los estudiantes y de los apoderados.</p> <p>Capacidad que tiene el director de asegurar condiciones mínimas de seguridad al interior de las escuelas.</p>
		Valoración comunitaria del aporte de la escuela a la comunidad.	Valoración que hacen los miembros de la comunidad de la escuela como un espacio de reunión de la comunidad.
		Preparación de los estudiantes para la siguiente etapa escolar.	Capacidad de los docentes para desarrollar habilidades socioemocionales y académicas en los estudiantes, que les permitan desenvolverse exitosamente en su siguiente etapa escolar, en instituciones educativas alejadas de su realidad actual, y que cuentan con otras características (matrícula, infraestructura, etc.)

Nivel	Categorías	Indicadores	Definición operacional: ¿qué medir?
Gestión educativa	Convivencia y formación	Involucramiento de los apoderados en actividades escolares de la escuela.	Nivel de participación de los apoderados en las actividades escolares que desarrolla la escuela, tales como reunión de apoderados, celebración de aniversarios, ceremonias de egreso, entre otros.
		Involucramiento de los apoderados en la formación académica de los estudiantes.	Nivel de compromiso de los apoderados en la formación educativa de los estudiantes.
		Promoción del vínculo o trato entre distintos actores educativos.	Promoción del vínculo que se establece entre los distintos actores educativos: director y docentes, director y apoderados, docentes y estudiantes, docentes y apoderados, entre docentes y entre estudiantes.
	Liderazgo y gestión escolar	Organización del tiempo cotidiano y ejecución de tareas múltiples.	Efectividad en la estructuración de las responsabilidades asociadas a la gestión escolar, considerando el número de personas disponibles para ejercerlas y el tiempo existente para ejecutarlas.
		Gestión de planes requeridos por el sistema.	Eficacia en la incorporación efectiva de los planes de gestión educativos requeridos por normativa –especialmente el PME–, en el diseño de la planificación estratégica institucional.
		Aseguramiento de la operación regular de la escuela.	Presencia y operación regular de acciones y de procesos de monitoreo que aseguren la ejecución de procesos cotidianos en la escuela

Nivel	Categorías	Indicadores	Definición operacional: ¿qué medir?
Gestión educativa	Liderazgo y gestión escolar	Vinculación del director con la comunidad	Capacidad del director para establecer vínculos con instituciones y personas de la comunidad, y que promuevan relaciones de ayuda mutua, al mismo tiempo que favorezcan la mejora en las oportunidades y aprendizajes de los estudiantes.
	Gestión pedagógica	Organización del plan de estudios.	Disponibilidad de una estructura organizativa en el plan de estudios que, adecuada a la realidad de la escuela, asegure su implementación, conforme a lo planificado.
		Calidad y pertinencia de la planificación de la enseñanza	Existencia de planificaciones de enseñanza que aseguren el cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje del currículo nacional, adecuados a la realidad de la institución, y dispongan de apoyos en referentes disponibles en el sistema educativo (programas de estudio, módulos multigrado, textos escolares).
		Adaptación curricular y pedagógica.	Capacidad de desarrollar planificaciones, enseñanza y evaluación, conforme a los objetivos de aprendizaje del currículo nacional y adecuados a las características particulares de la escuela y de los estudiantes.
		Pertinencia de los procesos educativos en función de las características y desafíos del entorno y la comunidad.	Capacidad de la escuela de incorporar en su proyecto educativo desafíos propios y relevantes de la comunidad a la que pertenece.
		Calidad del diseño pedagógico del aula multigrado: aseguramiento del aprendizaje de cada alumno.	Existencia e implementación de mecanismos de enseñanza que brinden eficazmente iguales oportunidades de aprendizaje a los estudiantes
		Utilización de recursos pedagógicos para apoyar la enseñanza.	Disponibilidad y uso planificado de recursos pertinentes para potenciar la labor pedagógica en las asignaturas del currículo.

Nivel	Categorías	Indicadores	Definición operacional: ¿qué medir?
Gestión educativa	Gestión pedagógica	Evaluación para el aprendizaje y la formación en escuelas pequeñas.	Diseño e implementación de mecanismos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes o de su formación general (desarrollo socioafectivo, relaciones democráticas, etc.), que brinden oportunidades para su mejora.
		Uso del tiempo de enseñanza.	Optimización de las oportunidades que se ofrecen a los estudiantes para aprender, en función de los objetivos de aprendizaje que les correspondan y considerando las condiciones particulares de enseñanza en un aula multigrado.
		Oportunidades para el trabajo autónomo de los estudiantes.	Desarrollo de metodologías que favorezcan y brinden las condiciones necesarias para un trabajo autónomo de parte de los estudiantes, que permita el logro de sus objetivos de aprendizaje.
		Procesos de aprendizaje entre pares y efecto par.	Desarrollo y aprovechamiento de oportunidades para el desarrollo de aprendizaje entre pares y el aporte que pueden cumplir los estudiantes mayores en el aprendizaje de los menores.
		Rol activo de los estudiantes en el marco de un proceso colaborativo de aprendizaje.	Promoción de un rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, tanto en su trabajo individual, como en las interacciones y apoyos que se desarrollen entre ellos.
		Estrategias de acompañamiento y apoyo a los estudiantes en la sala de clase.	Disponibilidad de tiempos e implementación de metodologías de enseñanza que aseguren el acompañamiento y apoyo al trabajo autónomo de parte de los estudiantes.
		Clima propicio de enseñanza.	Existencia de un ambiente de colaboración, confianza y respeto durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.



06. Conclusiones

Al comparar la realidad nacional con la experiencia de los casos internacionales, es posible observar ciertas características similares y algunos elementos relevantes que es necesario tomar en cuenta para el contexto de nuestras escuelas pequeñas.

En primer lugar, tanto en Chile como en Colombia se da cuenta de la importancia del estudiante como protagonista de su aprendizaje y de la necesidad de contar con metodologías especializadas donde se privilegia la enseñanza personalizada. Sin embargo, en nuestro país se observa que esta adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje se sustenta mayormente en la iniciativa de las escuelas y, en menor medida, en un diseño curricular y dispositivos pedagógicos adecuados a la necesidad de estos contextos. Distinto es lo que se vio en casos como Colombia, Nueva Zelanda y México, donde los sistemas escolares respectivos han promovido la implementación de currículos flexibles y adaptados a la realidad de las escuelas que atienden a una población particular, y que les permite desarrollar procesos pedagógicos adecuados a los ritmos de sus estudiantes.

Un currículo flexible solo funciona si los establecimientos escolares tienen la capacidad de interpretar e implementar sus directrices de manera efectiva. En otras palabras, no basta con que el sistema escolar otorgue mayor libertad y recursos pedagógicos a las escuelas, es necesario también que estas cuenten con las capacidades internas para hacer uso de estas oportunidades. Como ejemplo se puede señalar la necesidad de contar con docentes formados especialmente para estos contextos. En casi todos los casos internacionales se menciona la relevancia de contar con un perfil docente para estas realidades, y de instancias de actualización para la efectividad de sus procesos pedagógicos. En Chile, si bien este asunto es mencionado por los actores entrevistados, se observa una deuda al respecto en la formación inicial docente y también en la formación continua.

Sumado a lo anterior, principalmente en el caso de Chile, se menciona reiteradamente la poca disponibilidad de docentes, en particular docentes especialistas, para cubrir el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Dadas las características geográficas y demográficas del territorio en el que se sitúa gran parte de las escuelas pequeñas en nuestro país, la oferta de docentes es reducida.

Aparte de la falta de docentes, otra dificultad que atraviesan las escuelas pequeñas en Chile es la falta de recursos económicos. Como se mencionó anteriormente, debido a que la subvención escolar depende principalmente del número de estudiantes en una escuela, la baja matrícula de estos establecimientos dificulta la obtención de recursos que aseguren un funcionamiento adecuado. Al respecto, los entrevistados señalan problemas de infraestructura, materiales y recursos pedagógicos, además de dificultades para acceder a las TIC. En los casos revisados, no es mucho lo que aparece sobre esta materia, salvo México –donde se menciona la relevancia de contar con una infraestructura que asegure el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

Un aspecto que es particularmente característico de las escuelas pequeñas en nuestro contexto, dice relación con la existencia de un buen clima de convivencia escolar. Debido al número reducido de estudiantes y de integrantes de la comunidad en general,

las relaciones entre los miembros de la escuela se caracterizan por ser cercanas y afectivas, y por basarse en la confianza. Tal como se describió con anterioridad, los actores escolares hacen referencia a sus escuelas como “familias”, es decir, espacios donde todos se conocen y se apoyan. Este tipo de relación se observa tanto al interior de las salas de clases como en las interacciones que tiene la escuela con la comunidad colindante.

Por último, es importante hacer referencia a las evaluaciones con que las escuelas aseguran que sus procesos y resultados son de calidad. En casi todos los casos revisados, el sistema escolar define procesos de evaluación que promueven la autoevaluación de sus resultados y el monitoreo interno de sus progresos. Adicionalmente, habría instancias de evaluación externa que ponen énfasis en la orientación y apoyo de los procesos internos de las escuelas. En este sentido, se observa una gran deuda por parte del sistema escolar chileno hacia las escuelas pequeñas, en tanto no se cuenta con dispositivos de evaluación adaptados a la realidad de estas.



07. Recomendaciones

A partir de la revisión de los casos internacionales y del contexto nacional, se realizan las siguientes recomendaciones para el aseguramiento de la calidad en las escuelas pequeñas.

1. Asegurar recursos económicos y pedagógicos

Repensar la manera en que se financia a las escuelas pequeñas para asegurar que estas cuenten con los recursos suficientes que les permitan llevar a cabo su labor. Como se observa en este estudio, el aumento de la matrícula en estos contextos topa con limitantes estructurales que el sistema escolar debe tener en cuenta. Por lo tanto, es importante que el sistema de financiamiento considere estas limitantes, y entregue los recursos mínimos para que una escuela funcione de manera adecuada.

2. Flexibilidad curricular y entrega de materiales pedagógicos

Promover la flexibilidad curricular y el desarrollo de dispositivos pedagógicos adaptados a las necesidades de las escuelas pequeñas. Por ejemplo, permitir que las escuelas pequeñas adecúen las exigencias del Ministerio de Educación de acuerdo a los distintos ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

3. Formación docente especializada

El proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas pequeñas presenta características particulares que requieren de docentes capacitados para atenderlas. En ese sentido, es importante trabajar con instituciones formadoras de docentes para que sus programas cubran las necesidades pedagógicas que demandan estas escuelas.

4. Potenciar la relación con la comunidad

Dado que se trata de una de las grandes fortalezas de la realidad de las escuelas pequeñas, el sistema escolar debiera promover instancias de cooperación entre las escuelas y la comunidad. Aquí el sostenedor puede cumplir un rol importante como articulador de instancias que busquen el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre las escuelas y organizaciones presentes en el sector.

5. Evaluación adaptada a la realidad de las escuelas pequeñas

Es necesario desarrollar dispositivos de evaluación que se adecúen a la realidad de las escuelas pequeñas. Tal como se vio en los casos internacionales, es importante promover instancias de autoevaluación que permitan monitorear el progreso de los estudiantes, sumado a instancias de evaluación externa que orienten la labor de las escuelas.



08. Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Calidad educativa desde la perspectiva de los actores clave del sistema*.

Agencia de Calidad de la Educación. (2016) *El liderazgo del equipo directivo en enseñanza básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social de su establecimiento*. Documento de trabajo para la comunidad escolar. Santiago, Chile.

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas*.

Andrews, M., Ducombe, W. and Yinger, J. (2002) *Revisiting economies of size in American education: are we any closer to a consensus?*, *Economics of Education Review*, Vol. 21, 245-262.

Ares Abalde, M. (2014). *School Size Policies: A literatura Review*. OEC Education Working Papers (106)

Ávila, B. R. (2017). *Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México*. (U. L. Salle, Ed.) *Revista del Centro de Investigación*, 14 (48), 121 - 158.

Bloom, H.; Unterman, R. (2014) *Can Small High Schools of Choice Improve Educational Prospects for Disadvantaged Students?* *Journal of Policy Analysis and Management*, 33 (2), 290-319.

Boix Tomás, R. (2007), *La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro*, *Aula Abierta*, Vol. 35, No. 1, pp. 77-82.

Boix, R., & Bustos, A. (2014) *Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (7), 29-43.

Bustos, A. (2010). *Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. *Revista de Educación*, 352, 353-378.

Bustos, A. (2013) *El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado*. *Revista Investigación en la Escuela*, (79), 31-41.

CEDLE (2016). *Principales resultados: Evaluación de la Educación y sus Políticas 4ta encuesta: la voz de los directores*.

Centre for Education Statistics and Evaluation (2013). *Rural and remote education: Literature review*. New South Wales Office of Education.

Clarke, S., & Stevens, E. (2004). *Small schools leadership study. Leading and teaching in small schools: Confronting contextual complexity in work practices*. Report prepared for Education Queensland.

Clarke, S.; Stevens, E. (2009). *Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes*. *Journal of Educational Change* 10, 277- 293.

Clarke, S.; Wildy, H. (2011) *Innovative Strategies for Small and Remote Schools*. A literatura review.

Coll, C. (2009). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares*. En Marchessi, A.; Tedesco, J.; Coll, C. (Eds.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Corbett, M. and Mulcahy, D. (2006) *Education on a human scale: Small rural schools in a modern context*. Research Report 061 – Acadia Centre for Rural Education, Report prepared for the Municipality of Cumberland County.

Cotton, K. (1996) *School size, school climate, and student performance*, School Improvement Research Series (SIRS).

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.

Downes, N.; Roberts, P. (2016). *Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004–2016*. Australian and International Journal of Rural Education, 1– 24.

Duncombe, W. and Yinger, J. (2001) *Does School District Consolidation Cut Costs?*. Centre for Policy Research, Paper 122, Maxwell School of Citizenship and Public Affairs.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. (C. Santa Cruz, Trans.). Santiago: Fundación Chile, Fundación CAP.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Galaz, c. (2018). *Educación de calidad: política pública y percepciones de docentes de escuelas rurales multigrado*. Tesis presentada para obtener grado de magíster en Gobierno, Políticas Públicas y Territorio. Universidad Alberto Hurtado.

García Cantó, E., Peñalver Rojo, F. J., Rodríguez Castells, A., De Juan Cebollada y Navalpotro Pérez, L. (2008), *La escuela rural: ¿cierre o reorganización? Una comparación entre España y Grecia*, EFDeportes Revista Digital, Vol. 119.

Iatarola, P., Schwartz, A. E., Stiefel, L. and Chellman, C. C. (2008) *Small Schools, Large Districts: Small-School Reform and New York City's Students*. Teachers College Record, 110 (9), 1837–1878.

INEE (2017). *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Jimerson, L. (2005). *Special Challenges of the “No Child Left Behind” Act for Rural Schools and Districts*. *The Rural Educator* 26 (3), 1– 3.

Hamody, C.; Arragués, S. (2014). *La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos*. *Palabra*, 14. 46– 61.

Hargreaves. (2009) *Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England*. *International Journal of Educational Research* (48), 117–128.

Hodgen, E., & Wylie, C. (2005). *Stress and wellbeing among New Zealand principals*. Report to the New Zealand Principals' Federation. Wellington: New Zealand Council for Educational Research Te Ru"nanga O Aotearoa Mo" Te Rangahau I T E Ma"tauranga

Horn, D. (2006), *Do Small Schools Provide Education of Inferior Quality? The case of Hungary*, *CEU Political Science Journal*, 4–13.

Kalaoja, & Pietarinen. (2009) *Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network*. *International Journal of Educational Research* (48), 109–116.

Kolouris, P. y Sotiriou, S. (2006), *Exploring teacher's innovative leadership roles in small rural schools*. The Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) Conference 2006, Nicosia, Cyprus, October 12–17.

- Kovacs, P., ed. (2011) *The Gates Foundation and the future of U.S. "Public" schools*. Routledge.
- Ley General de Educación N.º 20 370.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2009) *A Review of Empirical Evidence about School Size Effects: A Policy Perspective*. *Review of Educational Research*, 79, 464-490.
- Lyons, T. (2009). *Teachers' motivations for working in rural schools*. In T. Lyons, J-L Choi, & G. McPhan (Eds.). *Improving equity in rural education: Proceedings of the International Symposium for Innovation in Rural Education (ISFIRE)*. (pp. 167-177). Armidale, NSW: University of New England.
- Meyer, E. T., (2000) *Big or Small? A Policy Analysis of School Consolidation*.
- Moulton, J. (2001). *Improving education in rural areas: Guidance for rural development specialist*, The World Bank.
- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. En M. Mourshed, C. Chijioke, & M. Barber (Eds.) *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey and Company.
- Mulryan- Kyne, C. (2005), *Small Rural Schools: An Irish Perspective*, in A. Sigsworth and K. J. Solstad (eds.), *Small Rural Schools: A Small Inquiry*, Interskola, Cornwall.
- Nguyen, H., Schmidt, M. and Murray, C. (2007) *Does School Size Matter? A Social Capital Perspective?* *Review of Educational Policy Literature*, Faculty of Education and School of Communication, Simon Fraser University.
- OECD (2010), *OECD Rural Policy Reviews Québec*. OECD Publishing, Paris.
- Othman, M.; Muijs, D. (2013) *Educational quality differences in a middle-income country: the urban-rural gap in Malaysian primary schools*, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24:1, 1-18.
- Panizzon, D. (2011). *Teaching secondary science in rural and remote schools: Exploring the critical role of a professional learning community*. En D. Corrigan y J. Dillon (Eds.) *The professional knowledge base of science teaching*. Dordrecht: Springer.
- Rincón- Gallardo, S. (2016). *Large scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools*. *Journal of Educational Change*. 17, 411- 436.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Columbia: Teachers College Press.
- Sharplin, E. (2009). *Quality of worklife for rural and remote teachers: a model of protective and risk factors*. In T. Lyons, J-L Choi, & G. McPhan (Eds.). *Improving equity in rural education: Proceedings of the International Symposium for Innovation in Rural Education (ISFIRE)*. (pp. 205-214). Armidale, NSW: University of New England.
- Smit, R.; Hyry-Beihammer, E. Raggl, A. (2015) *Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches*. *International Journal of Educational Research* 74, 97-103.
- Schwartz, A.; Stiefel, L., Wiswall, M. (2016). *Are All Schools Created Equal? Learning Environments in Small and Large Public High Schools in New York City*, *Economics of Education Review*.
- Ministerio de Educación. Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, SAC (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar, 2016-2019*.

Solstad, K.J. (2009), *The impact of Globalization on Small Communities and Small Schools in Europe*, in Lyons, T., Choi, J. and McPhan, G. (eds.), *Innovation for Equity in Rural Education*. Symposium Proceedings, University of New England, 11-14 February, Armidale.

Tiana, A. (2009). *Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes*. En Marchessi, A.; Tedesco, J.; Coll, C. (Eds.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Thayer, J. Havens, M. y Kido, E. (2015). *Small Schools: How Effective Are the Academics?* Faculty Publications.

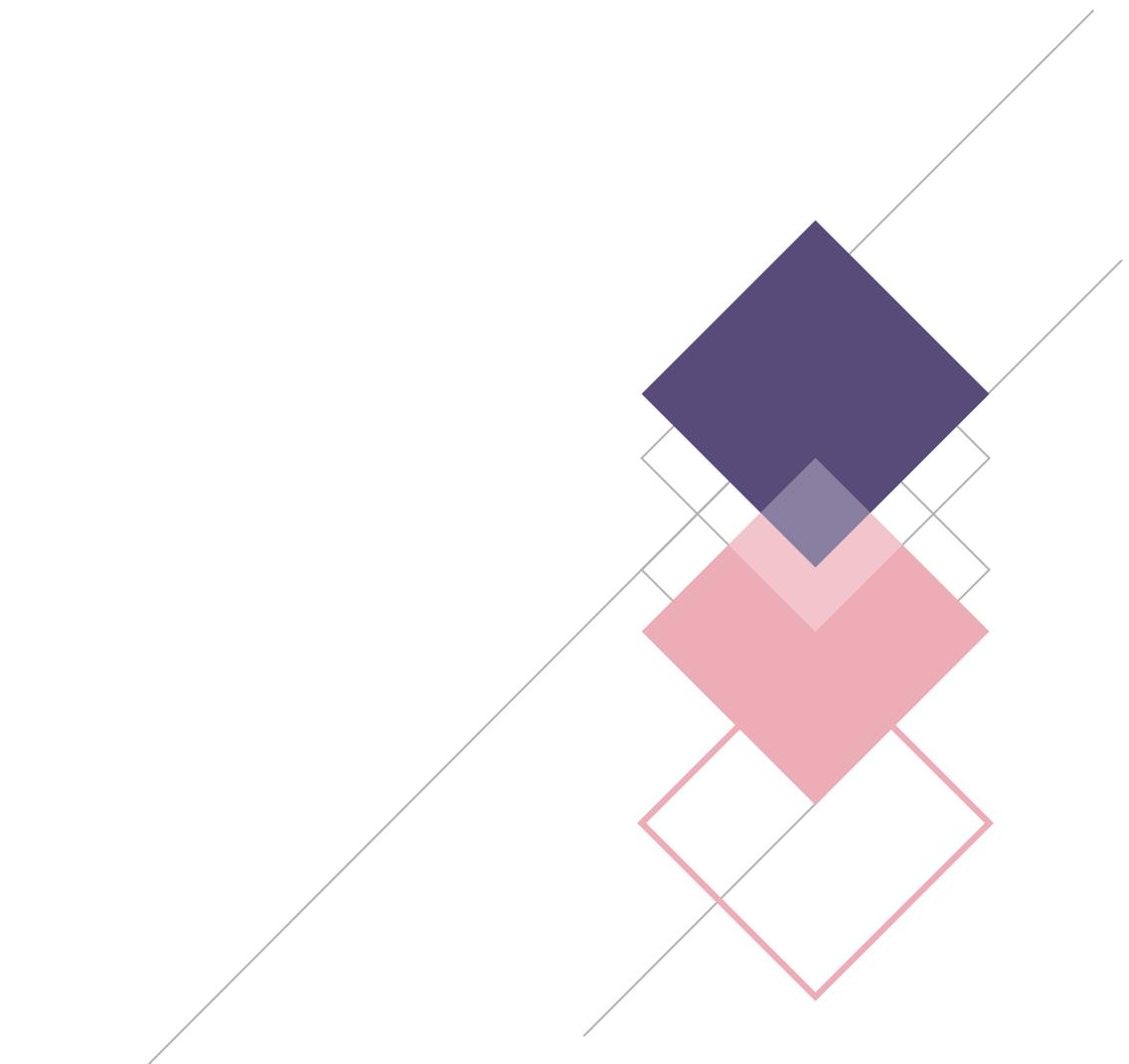
Torche, P., Martínez, J. Madrid, J., Araya, J. (2015) *¿Qué es educación de calidad para directivos y docentes?* *Calidad en la Educación*, 43, 103-135.

UNESCO (1989). *Multigrade Teaching in Single Teacher Primary School*. Bangkok: UNESCO.

UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report*. UNESCO: Paris pp. 30-37.

Vera, D., Salvo, S., & Zunino, H. (2013) *En torno al cierre de escuelas rurales en Chile. Antecedentes para la implementación de una política de Estado*. *Revista Investigaciones en Educación*, XIII (1), 135 - 143.

Vera, D., Salvo, S. (2016). *Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas*. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38.



@agenciaeduca
instagram.com/agenciaeducacion
facebook/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl

