

GUIA DE APOYO  
PARA DIRECTORAS  
Y DIRECTORES

“ Educación de calidad **para**  
**nuestra** comunidad escolar ”

EDUCACION  
Nuestra  
Riqueza



GOBIERNO DE CHILE  
MINISTERIO DE EDUCACION

unicef 



GUIA DE APOYO  
PARA DIRECTORAS  
Y DIRECTORES

“ Educación de calidad para  
nuestra comunidad escolar ”



**Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.**

Esta publicación está disponible en la página web [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl)

**Autores:**

Mariana Aylwin, responsable de la coordinación, junto a Ana Luisa Muñoz, Andrea Flanagan y Karin Ermtter, de las Guías de Apoyo para Directores y Profesores.

Carolina Corthorn y Luz María Pérez, responsables de la Guía de Apoyo para la Familia.

Este material fue revisado y enriquecido por profesionales de la División de Educación General del Ministerio de Educación.

Registro de Propiedad Intelectual 148257

ISBN 92-806-3907-2

Primera impresión septiembre de 2005.

Número de ejemplares 1.000

Diseño: Pilar Walker A.

<b>4</b>	<b>Presentación</b>
<b>5</b>	<b>Estimados directores, directoras y equipos directivos</b>
<b>8</b>	<b>Ficha informativa</b>
<b>10</b>	<b>Capítulo 1:</b> Claves para caminar hacia la efectividad
<b>18</b>	<b>Capítulo 2:</b> Diagnóstico de la escuela y su entorno
<b>32</b>	<b>Capítulo 3:</b> Facilitando el despegue
<b>46</b>	<b>Capítulo 4:</b> Normalización: Creando las condiciones para mejorar
<b>56</b>	<b>Capítulo 5:</b> Evaluación del aprendizaje de los alumnos
<b>66</b>	<b>Capítulo 6:</b> Estrategias para el manejo de la diversidad
<b>78</b>	<b>Capítulo 7:</b> Liderazgo pedagógico
<b>96</b>	<b>Capítulo 8:</b> Convivencia escolar positiva y manejo de la disciplina
<b>106</b>	<b>Capítulo 9:</b> Gestión de recursos humanos
<b>122</b>	<b>Capítulo 10:</b> Liderazgo directivo y clima organizacional
<b>134</b>	<b>Capítulo 11:</b> Alíese con los apoderados
<b>144</b>	<b>Capítulo 12:</b> Identidad y cultura organizacional: manteniendo logros en el tiempo
<b>155</b>	<b>Glosario</b>

Los objetivos centrales de la política educativa actual son el mejoramiento de los aprendizajes y la equidad en su distribución. Ambos confluyen en la urgente necesidad de elevar los resultados en las escuelas de menor rendimiento. Si bien la educación chilena ha tenido importantes logros en los últimos años, aún son muchas las escuelas que al iniciar el siglo XXI se enfrentan a la tarea de mejorar la calidad de su enseñanza.

La investigación acumulada concluye que las características de las familias de los alumnos son importantes factores explicativos de las diferencias en los resultados de aprendizaje. Esta constatación plantea dos grandes desafíos. Primero, la necesidad de compensar estas diferencias con mayores recursos que permitan a los estudiantes de menor nivel socioeconómico alcanzar resultados equivalentes al promedio de los otros grupos. Segundo, la urgencia de encontrar fórmulas que permitan compensar estas diferencias a través de mejores metodologías tanto pedagógicas como de gestión de las escuelas.

Esto último fue abordado en una investigación a un grupo de escuelas chilenas que atiende a alumnos de familias pobres y que han obtenido sostenidamente buenos resultados de aprendizaje. El estudio analizó en detalle los factores que hacen la diferencia en estos establecimientos. Para esto, un equipo de profesionales entrevistó a profesores, directores, padres y alumnos y observó lo que ocurría en las clases, en los patios y en toda la escuela. Cada una de estas comunidades, con sus particularidades y estilos, nos mostró los caminos que las han llevado a ofrecer una educación de alta calidad para sus estudiantes.

A partir de las enseñanzas que dejó este estudio, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Ministerio de Educación desarrollaron tres Guías de Apoyo orientadas a directivos, profesores y familias. De esta manera, un número mucho mayor de comunidades educativas pueden aprovechar estas experiencias en beneficio de sus estudiantes.

Esperamos que estas guías sean un aporte para enfrentar el desafío de hacer de todas nuestras escuelas centros de alta calidad para los alumnos y alumnas chilenos, especialmente para aquellos que provienen de un medio socioeconómico que les restringe muchas oportunidades presentes y futuras.

Por una escuela que responda al compromiso de dar mayores oportunidades a nuestros niños y jóvenes más pobres.

**Egidio Crotti**

Representante de UNICEF  
para Chile y el Cono Sur

**Sergio Bitar**

Ministro de Educación

Estimados directores, directoras y equipos directivos:

Este texto recoge experiencias de mundos muy distintos entre sí: pequeñas escuelas rurales a orillas de un camino de tierra y bulliciosas *colmenas* en medio de poblaciones; escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas, con 5 ó 150 años de existencia, católicas, evangélicas o laicas.

La experiencia del estudio *¿Quién dijo que no se puede?*<sup>1</sup> confirma algo que la investigación ya ha comprobado: la gestión directiva es crucial para obtener buenos resultados educativos. Nos demuestra también que el trabajo de un director consiste, en gran medida, en gestionar procesos de transformación permanente, orientados con claridad hacia el logro de mejores aprendizajes para los estudiantes.

Esto significa que nunca puede hablarse de *misión cumplida*, lo cual podría ser una tarea agobiante si no fuera por las permanentes ocasiones en que, con satisfacción y alegría, se ven alcanzadas las metas propuestas. Así es el camino que han tomado los directores y equipos directivos de las escuelas efectivas: gestionar el cambio hacia el logro de objetivos concretos, involucrando en ello a su comunidad.

Es interesante comprobar que, frecuentemente, los cambios que deben efectuarse para avanzar son mucho más sencillos de lo que pudiera esperarse, aunque a veces signifique romper con prácticas culturales muy arraigadas, como por ejemplo, cambiar el concepto de cómo usar bien el tiempo escolar.

La experiencia nos muestra que las condiciones en que se encuentran las escuelas son muy distintas. Por lo tanto, la posibilidad de beneficiarse o no de las buenas prácticas de las escuelas estudiadas, dependerá de la etapa en que se encuentre, del tipo de problemas que tenga y de las fortalezas que haya logrado desarrollar cada establecimiento.

Algunos directores se sienten frustrados después de tratar de aplicar *recetas* a partir de textos o guías como éste y afirman que *“hay medidas que en una escuela funcionan y en otra no producen absolutamente ningún efecto”*. Ciertamente, esto puede suceder cuando **no se han establecido ciertas condiciones básicas y las buenas ideas corren el riesgo de caer en el vacío.**

Los temas de esta guía no se presentan necesariamente en orden de importancia, sino siguiendo el recorrido que transitan las escuelas que han llegado a resultados sobresalientes. Partiremos con temas destinados a directores y equipos directivos cuyas escuelas se encuentren en condiciones críticas de funcionamiento, continuando con sugerencias para aquellos que generalmente logran buenos resultados pero desean mejorar algunas áreas, concluyendo con ideas de utilidad para directores cuyas escuelas ya son efectivas y están preocupados de mantener sus resultados en el tiempo.

En cada una de las secciones hemos intentado describir detalladamente lo que los directores de escuelas efectivas **hacen**, más que calificar como ellos **son** (*líderes, motivadores, empáticos, etc.*).

Esperamos que este testimonio les brinde ánimo y fuerza para emprender una aventura similar.

<sup>1</sup> Asesorías para el Desarrollo y Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2004), *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, UNICEF.

## Estructura de la guía

El primer capítulo, “Claves para caminar hacia la efectividad”, desarrolla algunos principios básicos. El segundo capítulo, “Diagnóstico de la escuela y su entorno”, entrega sugerencias para identificar las fortalezas y debilidades de una escuela; el capítulo tercero, “Facilitando el despegue”, le ayudará a trazar un primer plan de mejoramiento de sus prácticas y le brindará algunas sugerencias para sumar a sus colaboradores a esta tarea.

Si su escuela tiene serios problemas de funcionamiento básico, tales como la pérdida de los objetivos del trabajo, el incumplimiento habitual de horarios y compromisos, etc., le servirán las recomendaciones que incluye el capítulo cuarto, “Normalización: Creando las condiciones para mejorar”. Si su escuela, en cambio, tiene condiciones mínimas para un normal funcionamiento, le sugerimos pasar al siguiente punto: poner atención en el rendimiento de sus estudiantes en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

La experiencia demuestra que hacerse cargo de los resultados obtenidos en la medición es un paso indispensable –aunque no el único– para avanzar. Si el puntaje es deficiente (menos de 250 puntos), su establecimiento debiera priorizar el aprovechar los resultados del SIMCE y de otras evaluaciones para identificar los vacíos en la formación de los alumnos y diseñar estrategias remediales.

En el quinto capítulo, “Evaluación del aprendizaje de los alumnos”, lo invitamos a observar los aprendizajes de sus estudiantes y le transferimos las prácticas claves que algunas escuelas utilizan para encauzar productiva y eficientemente el trabajo pedagógico. En el capítulo sexto, “Estrategias para el manejo de la diversidad”, le mostramos cómo hacen distintas escuelas efectivas para apoyar a sus profesores en el trabajo con los alumnos que tienen distintos ritmos de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales y que coexisten al interior de la sala de clases. Las escuelas que hemos estudiado se hacen cargo de este desafío, no seleccionan a sus estudiantes ni expulsan a los que tienen dificultades.

El capítulo séptimo, “Liderazgo pedagógico”, se refiere al motor del funcionamiento de las escuelas efectivas, donde confluyen los esfuerzos de directores y jefes técnicos. En los capítulos siguientes, “Convivencia escolar positiva y manejo de la disciplina”, “Gestión de recursos humanos”, “Liderazgo directivo y clima organizacional” y “Alíese con los apoderados”, hemos hecho una selección de buenas prácticas que han permitido a las escuelas mejorar su gestión y llegar a tener resultados de excelencia.

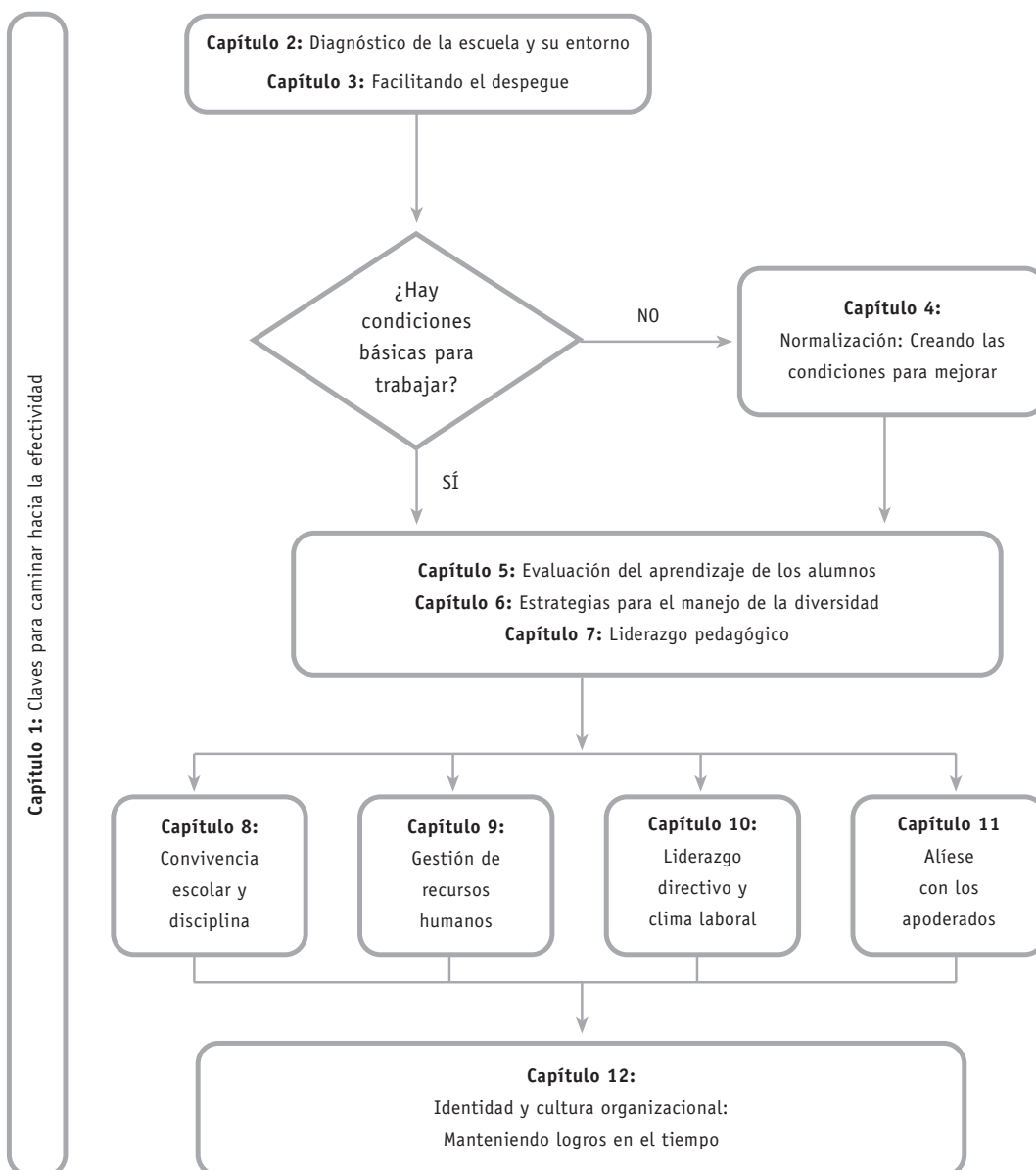
En el último capítulo, “Identidad y cultura organizacional: Manteniendo logros en el tiempo”, veremos cómo algunas escuelas han desarrollado una identidad y cultura organizacional tan sólidas que han permitido que las prácticas exitosas permanezcan aunque las personas que conducen los destinos del establecimiento cambien.

Aun cuando usted considere que su escuela funciona bien y sólo requiere de algunos *retoques*, le sugerimos leer los capítulos iniciales porque sirven de *lista de chequeo*; podrá asegurarse de cumplir con las condiciones para que las sugerencias contenidas en los capítulos posteriores, efectivamente funcionen.

Esperamos que este material le sirva de apoyo en el desafío de hacer de su escuela una comunidad que ofrece las mejores oportunidades a todos sus alumnos y alumnas. Éxito.



El siguiente diagrama puede ayudarle a clarificar el uso de esta guía.



## ¿QUIÉN DIJO QUE NO SE PUEDE?

## ESCUELAS EFECTIVAS EN SECTORES DE POBREZA

Las tres Guías de Apoyo dirigidas a directivos, profesores y familias se basan en los hallazgos del estudio ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Esta investigación –hecha entre los años 2002 y 2003– fue encargada por UNICEF, realizada con la participación de 30 especialistas en educación y publicada junto al Ministerio de Educación.

## • ¿Para qué se hizo el estudio?

El propósito principal fue aprender de las escuelas chilenas que han sido capaces de entregar una educación de calidad a niñas y niños provenientes –en su gran mayoría– de familias de escasos recursos. Los supuestos básicos del estudio fueron dos. En primer lugar, que las escuelas que educan a estudiantes de sectores pobres no están condenadas a obtener bajos resultados. Ciertamente, esto no implica negar que la enseñanza en sectores de pobreza sea más difícil; lo que se quiere afirmar es que las escuelas chilenas donde asisten estos niños pueden y deben lograr mejores resultados. Segundo, que la experiencia de las escuelas efectivas (la forma en que sus directivos gestionan, el modo en que enseñan sus profesores y cómo sus alumnos y familias se involucran) provee de buenas y útiles ideas para mejorar el desempeño del resto de las escuelas del país. Este material es un ejemplo en este sentido.

## • ¿Qué significa que una escuela sea “efectiva”?

Para esta investigación se ha definido como escuelas efectivas aquellas que sostenidamente en el tiempo han logrado resultados académicos superiores al resto de escuelas que educan a estudiantes de similar condición socioeconómica (en este caso, con alta proporción de alumnos de sectores pobres), logrando además que la inmensa mayoría de sus alumnos alcance resultados satisfactorios.

## • ¿Cómo se seleccionaron las escuelas estudiadas?

Se aplicaron dos criterios: condición de pobreza de los alumnos y resultados SIMCE.

- 1) El Ministerio de Educación clasifica a las escuelas en cinco grupos socioeconómicos según las características de las familias de los alumnos. Todas las escuelas estudiadas pertenecen a los dos grupos con menos recursos, es decir, sus estudiantes son parte del 40% más pobre del país. Más del 70% de los alumnos de estos establecimientos presenta una condición socioeconómica vulnerable.
- 2) Solo se consideraron escuelas que hubieran obtenido buenos resultados SIMCE (25% superior del país) sostenidamente en el tiempo (entre 1996 y 2000), tanto en lenguaje como en matemáticas, y a lo largo de todo el proceso educativo (es decir, tanto en 4° como en 8° básico).

De las escuelas que cumplían con todos esos requisitos, se escogió una muestra que representara la diversidad de situaciones de la educación chilena: urbanas (8), rurales (6), municipales (10) y particulares subvencionadas (4), ubicadas en ocho regiones del país.

## • ¿Qué otras características especiales tienen estas escuelas?

Para que los resultados del estudio fueran realmente útiles para el resto de los establecimientos del país, se trató de asegurar que las escuelas estudiadas no tuviesen ninguna otra característica especial. Sus alumnos son similares a los del resto de las escuelas chilenas, reciben entre 60 y 1200 estudiantes (en general, son más grandes que el promedio), el número de niños por curso es equivalente al promedio nacional y educan a niños y niñas de muy variadas capacidades. Así también, sus profesores son semejantes a los de las demás

escuelas (similar edad promedio, años de servicio y formación inicial, contratados por una cantidad parecida de horas semanales que el resto de sus colegas). Se puede decir, entonces, que el motivo por el cual estos alumnos alcanzan mayores aprendizajes que sus pares se encuentra fundamentalmente en las prácticas educativas desarrolladas por sus profesores, en el trabajo de sus directivos y en el esfuerzo de la comunidad escolar. Descubrir y describir esas prácticas fue el foco central del estudio.

• ¿Cómo se estudiaron las escuelas?

Cada establecimiento fue visitado por dos profesionales (un profesor y un psicólogo o sociólogo), quienes permanecieron allí por al menos tres días. En cada escuela hicieron entrevistas individuales y grupales a los directivos, profesores, profesionales técnico pedagógicos, alumnos, apoderados, sostenedores, paradoscentes y –en algunos casos– supervisores del Ministerio de Educación, ex alumnos y vecinos de la comunidad.

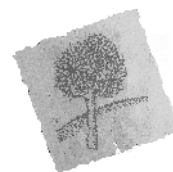
Adicionalmente, se quiso conocer el trabajo concreto de estas comunidades escolares observando clases de matemática y lenguaje en 2° y 7° básico, participando en reuniones de los equipos de gestión y de los consejos de profesores, y analizando documentos de trabajo de las escuelas (libros de clases, cuadernos de alumnos, proyectos de mejoramiento educativo, planificaciones docentes y proyectos educativos institucionales). Finalmente, los investigadores intentaron percibir la calidad de la convivencia cotidiana de las escuelas compartiendo recreos, almuerzos y otras situaciones informales con los miembros de la comunidad escolar. Las principales áreas de interés del estudio fueron las prácticas pedagógicas de aula (comunicación entre el profesor y los alumnos, recursos didácticos que utilizan, uso del tiempo, técnicas de enseñanza-aprendizaje, etc.); dinámicas de gestión institucional (cómo se toman las decisiones, prioridades de la escuela, planificación y evaluación del trabajo docente, apoyo que se da a profesores y alumnos, etc.); manejo de la disciplina y convivencia escolar; expectativas y visiones de los miembros de la comunidad escolar; relación con las familias; historia de la escuela y trabajo con los programas de mejoramiento de la reforma educativa.

• ¿Es posible conseguir el estudio completo?

El estudio está disponible en las páginas electrónicas de UNICEF [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl) o Asesorías para el Desarrollo [www.asesoriasparaeldesarrollo.cl](http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl). Una versión resumida del mismo se puede obtener en [www.preal.org](http://www.preal.org). El libro se puede solicitar directamente en UNICEF: [infochile@unicef.org](mailto:infochile@unicef.org), Isidora Goyenechea #3322, Las Condes, Santiago, fono: (2) 422 88 00.

“ El **objetivo** de las escuelas efectivas no es enseñar. Es **lograr** que sus alumnos aprendan ”

1 <sup>cap.</sup>



### **1. Centre todo el accionar de su escuela en el aprendizaje de los alumnos**

El foco en el aprendizaje de los alumnos (cuánto aprenden, cómo aprenden más fácilmente) orienta **todas** las decisiones y ordena las prioridades en torno a lo que constituye la razón de ser de una escuela.

El objetivo de las escuelas efectivas no es enseñar. Es lograr que sus alumnos aprendan.

¿Solo un juego de palabras? No. Si su foco está en la *enseñanza*, la escuela puede mejorar uno por uno diversos aspectos de la gestión escolar (por ejemplo, perfeccionamiento docente, clima laboral) y esperar que este esfuerzo se refleje en los resultados, lo cual puede o no suceder. Si su foco, en cambio, está en el *aprendizaje*, deberá partir por preguntarse:

- **¿Qué aprendizajes deben lograr mis alumnos cada semestre, cada mes, en cada sector de aprendizaje y en cada curso?**
- **¿Cómo mido lo que mis alumnos efectivamente saben?**

Solo una vez que evalúe a sus alumnos y obtenga esta información, puede pasar a las preguntas siguientes:

- **¿Qué métodos son más efectivos para que todos los alumnos alcancen los aprendizajes que se esperan?**
- **¿Qué condiciones se requieren para que estos métodos funcionen?**

Con las respuestas a estas interrogantes, usted ya dispone de algunos elementos importantes para decidir qué estrategia utilizar para mejorar los resultados de su escuela. Por ejemplo, podría concluir que mejorando el trabajo en equipo entre los profesores, podrían compartir metodologías efectivas y apoyarse mutuamente. Y que su rol podría consistir en crear un clima de trabajo grato que facilite el intercambio de experiencias y la cooperación entre colegas.

Sin embargo, también podría suceder que en el bajo rendimiento de los cursos esté influyendo una práctica valorada entre los profesores pero que no esté dando resultados, como por ejemplo, mantener la jefatura de un curso desde 1° a 8° básico. En ese caso, en beneficio del aprendizaje de sus alumnos, usted estaría forzado a tomar una medida impopular que podría afectar el clima laboral (al menos transitoriamente), cual sería reasignar a los profesores y promover su especialización por ciclo o subciclo. Con este ejemplo, queremos decirle que el clima laboral no es un fin en sí mismo, sino una variable más, ciertamente muy importante, pero que está subordinada -como todas las demás variables- a un mismo fin, que es el *aprendizaje*.

### **2. aspire a metas elevadas**

Las escuelas efectivas aspiran alto y creen en el potencial de sus alumnos. *“Queremos sacar universitarios en un medio donde hay droga, delincuencia”* o *“la misión de la escuela es transformarse en un polo de desarrollo y movilidad social, en una comuna con pocas oportunidades para sus habitantes”*, son algunas de las afirmaciones que escuchamos.

La realidad familiar y social de ciertos alumnos es muy golpeadora, por eso, no es de extrañar que algunos docentes confiesen que se sienten satisfechos si la escuela cumple con el rol de ampararlos, apartándolos de los peligros de la calle y dándoles alimentación. Sin embargo, en las escuelas efectivas no existe esta visión porque están conscientes de que las bajas expectativas llevan a una profecía autocumplida: si espero poco de mis alumnos, obtengo poco de ellos.

Todos los niños pueden mucho más. Las escuelas efectivas se dividen entre las que siempre apostaron a ello y las que fueron descubriendo este potencial a medida que sus logros les demostraron que existía no en un par de alumnos por curso, sino en la gran mayoría. *“No hay que sentir lástima por los niños, tratarlos de ‘pobrecitos’, eso no ayuda a que sean buenos alumnos, con deseos de superarse”* afirma una directora cuya escuela ha obtenido alrededor de 300

puntos en el SIMCE en los últimos años. Y agrega: *“No me gusta el enfoque periodístico: ‘escuela pobre, pero...’; eso es tipificar a los niños pobres como ‘tontos, salvo excepciones’. ¡La inteligencia no es patrimonio de una clase social!”*

En todas las escuelas estudiadas existe un alto nivel de expectativas –aunque no desmedidas ni poco realistas– respecto al trabajo que pueden realizar y, sobre todo, en cuanto a los resultados que los niños pueden obtener en el futuro. *“Mis niños van a llegar lejos”* es una frase recurrente en el discurso de estos profesores.

### 3. Tenga una carta de navegación clara y comprensible para todos

Al igual que la mayoría de los colegios, las escuelas efectivas poseen una visión global de cuáles son sus objetivos y cuál es el tipo de formación que quieren entregar a sus niños: *“Dar una formación integral”, “formar alumnos responsables y honestos”, “promover el valor del esfuerzo y la autosuperación”, “entregar una enseñanza de calidad que permita que nuestros alumnos accedan a estudios superiores”,* son algunos ejemplos de estos propósitos.

¿En qué se diferencian estas propuestas de las de muchos otros colegios? En las escuelas efectivas, los objetivos institucionales y pedagógicos contenidos en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), no existen solo en el discurso: se *aterrizan* en **objetivos muy concretos y realistas**, en prácticas simples que siempre tienen el sello de estos objetivos.

En otras palabras, el objetivo clásico de *“mejorar la calidad de nuestra enseñanza”* se traduce en *“lograr que al finalizar el segundo semestre, todos los niños de 1° básico sean capaces de leer oraciones de, al menos, seis palabras”*. *“Formar personas solidarias”* se concretiza en *“establecer un sistema de tutorías mediante el cual los niños con buen rendimiento apadrinen a compañeros con dificultades, ayudándoles con las tareas y el estudio”*. Cada miembro de la unidad educativa –directivos, docentes, apoderados, estudiantes– comprende, conoce y comparte estos objetivos, y sabe qué metas específicas debe cumplir para poder alcanzarlos.

Además de proponerse metas concretas, las escuelas efectivas jerarquizan sus objetivos y **establecen prioridades** para concentrar sus esfuerzos en los temas verdaderamente urgentes, y así evitar la dispersión en un sinnúmero de actividades que distraen y desgastan a alumnos y profesores.

Los directores, por ejemplo, priorizan el cumplimiento de los objetivos educativos y dedican una parte muy importante de su tiempo a trabajar codo a codo con los jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) solo en temas pedagógicos, delegando los temas administrativos y financieros. En los colegios particulares subvencionados, es frecuente que el sostenedor se haga cargo de esta área; en otros casos, personal paradocente o algunos apoderados colaboradores se ocupan de estos aspectos, bajo la supervisión del director.

### 4. Busque coherencia: todos remando en el mismo sentido

En las escuelas efectivas, la gestión directiva y pedagógica se caracterizan por su coherencia; desde el director hasta los paradocentes, todos reman para el mismo lado.

Esto es posible porque, la mayoría de las veces, los objetivos prioritarios se definen en conjunto: es la *carta de navegación* que opera en la vida cotidiana de estas escuelas. Los directores han desarrollado una gestión alineada con sus objetivos, trabajando coordinadamente, planificando en forma eficaz y evaluando permanentemente los resultados. Alientan la buena comunicación, la franqueza y el respeto entre colegas, las diferencias de opinión respecto a qué hacer y cómo hacerlo se debaten en consejo de profesores y no frente a alumnos y apoderados.

### 5. Genere condiciones para un clima escolar positivo

Al interior de estas escuelas, el ambiente es distendido, de confianza, se aceptan las ideas divergentes, la evaluación y la crítica.

El alto grado de compromiso que muestran los

docentes está muy relacionado con los espacios de participación que éstos tienen, en la mayoría de los establecimientos estudiados. Gran parte de los profesores reconoce que *“tiene la capacidad de influir en lo que ocurre en su escuela”*. Al mismo tiempo, esa participación se concilia con el respeto al ejercicio de la autoridad del director, quien, en ocasiones, deberá tomar medidas impopulares (pero necesarias) para su equipo, los padres o los estudiantes.

#### **6. Incentive una cultura de la evaluación y el aprendizaje continuo**

Las escuelas estudiadas continuamente evalúan los resultados que van obteniendo con su trabajo y, más importante aún, las evaluaciones se usan para enmendar rumbos.

Esto significa que tienen una alta valoración de lo que significa **aprender de los propios errores** y **aprovechar las buenas prácticas internas**. Por lo mismo, desarrollan una vinculación constante entre

los ejercicios de planificación y evaluación. Planifican organizadamente, pero también se observan a sí mismos y readecuan sus estrategias de acuerdo a esas evaluaciones.

#### **7. Preocúpese de la disciplina**

Todas las escuelas efectivas destinan importantes esfuerzos a este tema, pues ven en la disciplina una condición indispensable para que los niños puedan aprender (*disciplina para el aprendizaje*).

Se cumplen los horarios, se acatan las normas establecidas y se respetan ciertas formalidades básicas. Estas escuelas, sin excepción, cuentan con políticas y normas respecto a las conductas permitidas y prohibidas, a los derechos de los alumnos y a sus responsabilidades; lo mismo se extiende a los docentes y, en algunos casos, incluso a los padres y apoderados. En todas las escuelas, la disciplina es un aspecto relevante y prioritario, aunque las maneras de manejarlo difieren mucho unas de otras.

“El proceso de interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional (...) no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y responsabilidad de todos los miembros y actores de la comunidad educativa”.

Fuente: *Política de Convivencia Escolar*, MINEDUC 2002.

**Área: Normativa de la Convivencia****Dimensión: Estructura de la Normativa****Elementos de Convivencia**

- Existen normas de funcionamiento en el reglamento de convivencia.
- Existen normas de interacción en el reglamento de convivencia.
- Existen procedimientos de evaluación de la gradualidad de faltas en el reglamento de convivencia.
- Existe gradualidad y correspondencia entre faltas y sanciones explicitadas en el reglamento de convivencia.

**Dimensión: Eficiencia de la Normativa**

- Reglamento de convivencia fundamentado y promotor de los derechos humanos.
- Proceso de elaboración y revisión del reglamento de convivencia con representatividad de todos los estamentos: padres, alumnado, profesorado, inspectores, administrativos, directivos.
- Difusión del reglamento de convivencia a los actores educativos.
- Ausencia de criterios discriminatorios y abusivos en la aplicación de sanciones en el caso de falta a la norma.

Fuente: *Política de Convivencia Escolar*, MINEDUC 2004.

**8. No espere condiciones perfectas para partir**

Muchas de las escuelas efectivas tienen innumerables temas no resueltos: infraestructura con más de 30 años, patios estrechos, falta de dinero hasta para sacar fotocopias, profesores con metodologías inadecuadas y otras dificultades. No se puede esperar tener todo solucionado para empezar a caminar. Las escuelas efectivas se hacen cargo de los problemas que enfrentan y, en vez de usarlos como pretexto para dejarse estar, buscan en ellos oportunidades de acción.

La directora de una escuela efectiva (antes conocida como *la escuela de los piojentos*) que condujo un

notable proceso de cambio relata: *“Estando en el P- 900,<sup>2</sup> hicimos un análisis de los factores que incidían en el mal rendimiento de los niños, y los separamos en factores externos (del medio) e internos (de la escuela), y éstos, a su vez, en factores modificables y no modificables. Entre los factores externos no modificables, estaban las explicaciones que siempre nos dábamos para justificar el mal rendimiento de los niños: el bajo nivel de escolaridad de los padres, la desintegración familiar, los problemas sociales de la comunidad, etc. El pasar a considerarlos como ‘datos de la causa’ y concentrarnos en mejorar los factores que sí estaba en nuestras manos modificar, constituyó un hito a partir del cual las cosas empezaron a cambiar”.*

<sup>2</sup> Programa de las 900 escuelas (P-900), puesto en marcha en 1990 por el Ministerio de Educación de Chile, para dar respuesta a las desigualdades educativas entre los establecimientos de sectores de ingresos medios y altos y los sectores más pobres de la población.



Tampoco espere perfección en su propio desempeño, ni espere conocer todas las respuestas: **a dirigir se aprende**. Es importante que planifique bien sus pasos, que escuche a su equipo y que tome en cuenta todas las variables disponibles para tomar sus decisiones. Aún así, le garantizamos que se equivocará muchas veces, sin embargo, lo que usted aprenda de esas equivocaciones, lo transformará en un director de excelencia.

### **9. Su presencia es una poderosa herramienta motivacional**

Quizá no se percate, pero usted valoriza y realza, con su presencia, cualquier actividad en la que participa. Por lo tanto, si considera que determinada tarea es crucial para el logro de algún objetivo, hágase presente en ella.

Si quiere mejorar la puntualidad de profesores y alumnos, llegue temprano cada mañana y recíbalos con una sonrisa en la puerta. Si se encuentra empeñado en mejorar la capacidad lectora de los alumnos de la escuela, vaya a los cursos y tome personalmente el examen de velocidad lectora a algunos alumnos.

Su compromiso personal será una señal poderosa y de gran credibilidad respecto a lo que usted quiere para la escuela, y un elemento motivador para docentes, apoderados y alumnos: *“La directora no es de las que dicen ‘hagamos esto y ustedes lo hacen’, sino que ella trabaja mucho en todo lo que propone. Ella forma parte del equipo, de eso me he dado cuenta porque generalmente trabajamos en el centro de padres y yo la veo de cabeza en los temas. Le pone mucho empeño a las cosas que hace, y si algo no resulta, se vuelve a levantar. Yo creo que ese empeño es el que hace que las cosas resulten”*, señala con admiración una apoderada.

### **10. Persevere, esta es una maratón**

La carrera que corre un director es una maratón, no una carrera de 100 metros, por lo tanto, usted no puede agotarse rápidamente ni esperar resultados inmediatos.

Los cambios organizacionales nunca son cortos ni fáciles de implementar; generan incertidumbre y resistencia. Los directores que encabezan procesos de cambio deben estar disponibles para proporcionar información y dispuestos a escuchar y aclarar dudas una y otra vez. Deben acompañar de cerca la implementación de los cambios, pues cada vez que se instala una nueva práctica y se relaja el control demasiado pronto, pierde credibilidad y, la próxima vez que quiera efectuar un cambio, se enfrentará con mayor resistencia o le costará más despertar entusiasmo en su personal.

Por lo tanto, en una primera etapa, y hasta que las nuevas prácticas se consoliden, será necesario que usted trabaje intensamente y resista numerosas presiones. ¡Acostúmbrase!, las escuelas efectivas están en permanente transformación y una de las cosas que deberá aprender es a manejar el cambio para crear una cultura de aprendizaje continuo.

Por ello, debe administrar bien sus fuerzas y cuidar su salud: coma regularmente, duerma bien, practique algún deporte que le permita botar tensiones, realice actividades recreativas que lo desconecten de su trabajo y visite periódicamente a su médico. Enfrentar los problemas con optimismo y buen ánimo también le ayudará.

Dos prácticas escolares atraviesan el texto de manera recurrente, cuales son: la autoevaluación permanente y la planificación a distintas escalas (aula, institución escolar). El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar *“es una de las principales líneas de la política educativa actual, puesto que se encarga de generar condiciones y dispositivos que permitan instalar una lógica de mejoramiento continuo de la gestión que realizan los establecimientos educacionales del país”*. Los establecimientos que se incorporan al sistema desarrollan un proceso interno de varias fases, las que son:

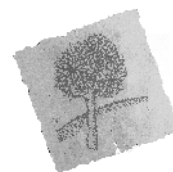
- Autoevaluación Institucional, cuyo propósito es obtener un diagnóstico que permita determinar la calidad de las prácticas de gestión que la escuela o liceo desarrolla cotidianamente. Estas prácticas se describen a través de evidencias en relación al Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.
- Panel de Evaluación Externa, constituye la segunda fase de este proceso y consiste en un equipo de profesionales que resitúa la evaluación anterior en base a un procedimiento de validación técnica y constatación de los medios de verificación en los establecimientos. No realiza una nueva valoración acerca de la realidad de la gestión escolar, sino que valida el diagnóstico institucional y entrega recomendaciones contextualizadas a dicha realidad, aportando a la identificación de acciones de mejoramiento.
- Plan de Mejoramiento, es un instrumento que guía las acciones y consiste en el ordenamiento de las prioridades de mejoramiento del establecimiento, detectadas en la autoevaluación, proyectando sus avances en un lapso de 2 a 3 años y programando las acciones y recursos necesarios para obtener resultados. Por lo mismo, es un instrumento que permite revisar, readecuar y actualizar el Proyecto Educativo Institucional.
- Cuenta Pública, este último dispositivo se entiende como un medio de información y transferencia a la comunidad educativa de los avances y desafíos pendientes del establecimiento en materia de mejoramiento educativo.

**Fuente:** Calidad en Todas las Escuelas y Liceos:  
Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, MINEDUC 2005.

“

Con el P-900, nos dimos cuenta de lo importante que era ponernos objetivos para ir mejorando la calidad de la enseñanza. Antes de eso, nos cuestionábamos muy poco por la calidad de lo que enseñábamos y por los temas de la gestión de la escuela. Desde ahí que aprendimos a trabajar en equipo y a tener una gestión más participativa.”

Equipo directivo,  
Escuela Emilia Romagna, Traiguén.

2 

Los establecimientos investigados se esfuerzan por identificar cuáles son las verdaderas limitaciones y las potencialidades del contexto, pues entienden que solo de esa manera es posible entregar una educación que se adecue a las necesidades más urgentes de los niños.

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

No hay posibilidad de mejorar si no sabemos de dónde partimos. Las escuelas efectivas evalúan en forma continua y realista cuál es su estado de funcionamiento, con qué recursos cuentan y en qué condiciones se encuentran dichos recursos. Todos los directores conocen muy bien su establecimiento, se han hecho las mismas preguntas básicas y, con los resultados obtenidos, han formado **un mapa de la situación de su escuela**.

¿Por qué es importante confeccionar este mapa? Si la escuela anda mal y usted asume una postura reactiva, abordando los problemas en la medida que éstos se van presentando, es probable que termine dispersando sus esfuerzos y los de sus colaboradores, sin solucionar nada. Por eso, usted también requiere

tener una visión de **la escuela que quiere**, y para construir esa visión y el recorrido que lo llevará hasta allí, necesita información clara del terreno que está pisando.

Por otra parte, no podrá alcanzar las metas que se ha propuesto para la escuela, trabajando solo. Para embarcar a la comunidad educativa en su conjunto, deberá encontrar un momento adecuado (por ejemplo, a propósito de la confección colectiva del nuevo PEI), para repetir este mismo proceso de análisis y fijación de objetivos pero, esta vez, con todos sus profesores, incluso con apoderados y alumnos. Solo si todos<sup>3</sup> se sienten representados por el proyecto de la escuela, *mojarán la camiseta* por él.



**Según los profesores de una escuela del sur**, en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) ha sido fundamental el nivel de participación de toda la comunidad escolar. Los profesores participaron activamente en su elaboración, los niños opinaron sobre lo que les parecía importante, los auxiliares también expusieron sus puntos de vista y los padres y apoderados se organizaron para aportar con metas y desafíos. Es esta participación la que, en gran medida, explica el hecho de que el PEI tenga un sentido y oriente verdaderamente la acción de los profesores y de toda la escuela.

<sup>3</sup> Hay que admitir que es más sencillo decirlo que hacerlo; es muy difícil que el 100% de los participantes en una discusión se sienta representado por los acuerdos que resulten de ésta. Sin embargo, si todos tienen la oportunidad de hacer oír su voz, si entienden por qué razones primó una posición distinta a la propia, es más probable que apoyen el resultado final. Este camino es más difícil pero es preferible a la tentación de incluir las opiniones de todos por igual, porque entonces el resultado adquiere la forma de una colección de buenos deseos: si *todo* es prioritario, nada lo es, porque todo vale lo mismo. Además, normalmente no hay recursos para hacer todo.

**Diagnóstico de su escuela**

Primeramente, es necesario que se fije en algunos indicadores *duros* de su establecimiento, cuales son, por así decirlo, el pulso, temperatura y presión de la escuela, y cuyas alteraciones constituyen un síntoma de que algo está sucediendo, para bien o para mal. Pregúntese:

- ¿Qué resultados ha tenido la escuela en los cinco últimos SIMCE? ¿Qué factores explican esos resultados?
- ¿Cómo ha variado la matrícula en los últimos cinco años? ¿Cuántos abandonos, repitentes y traslados ha habido? ¿Qué factores explican esas variaciones?
- ¿Cuántas licencias presenta su personal al año? ¿Cuántas son por enfermedades sicosomáticas o tensionales?
- ¿Cuánto tiempo lleva cada profesor trabajando en la escuela? ¿La rotación es alta o baja?
- ¿Cuántos profesores / alumnos llegan atrasados cada día?
- ¿Cuántos niños inasistentes hay, en promedio, cada día? ¿En qué curso hay más / menos inasistencias? ¿Hay alguna explicación para ello?

- ¿Cuánta gente asiste a las reuniones de apoderados en cada curso? ¿Qué profesor logra mayor / menor asistencia? ¿Qué origina esas diferencias?

Luego, complementa su diagnóstico con la siguiente información cualitativa:

- ¿Cuáles son los principales problemas de infraestructura que tiene la escuela actualmente? ¿Y de equipamiento?
- ¿Hay alguna característica que le dé una identidad especial a su escuela, que la diferencie de otras? (Por ejemplo, organiza buenos actos artísticos, se destaca en competencias deportivas, tiene una radio escolar entretenida, un proyecto comunitario).
- ¿Cómo es la relación con el sostenedor municipal o particular? Si la relación no es cercana, ¿cómo se le podría motivar para que apoye un proceso de mejoramiento de la escuela?
- ¿Cómo es la relación con el o los supervisores ministeriales? ¿Qué aportes podrían brindar, en lo técnico o en lo material, a un proceso de mejoramiento en su escuela?



El nuevo jefe de UTP de **una escuela del norte** propuso iniciar un plan técnico pedagógico que partió con un diagnóstico de la institución. Para ello, llevó a cabo entrevistas a profesores, observaciones de aula, análisis de libros de clases y recopilación del material de apoyo utilizado por los profesores. La información recolectada fue contrastada con los planes y programas ministeriales y los resultados SIMCE por asignatura. En paralelo, el jefe de UTP llevó a cabo una autoevaluación de su administración y eficiencia.

Parte de esta información se puede obtener revisando libros y registros, pero otra parte importante se recolectará observando el patio y las salas de clases a diferentes horas, conversando informalmente con apoderados, profesores y alumnos, observando clases, etc.

Lo invitamos a ejercitar la pauta entregada más arriba, basándose en el diagnóstico a la escuela Warangka Pwen,<sup>4</sup> efectuado por la recién nombrada directora, Srta. Elisa Vergara.<sup>5</sup>

**Resultados SIMCE:** alrededor de 200 puntos en los últimos cinco años. Los profesores lo atribuyen a bajo nivel socioeconómico de familias y falta de apoyo de éstas.

**Matrícula:** 170 alumnos de 1° a 8° básico. Prekinder: 12 alumnos; kinder = 15 alumnos; cursos más numerosos: 7° y 8° básico (promedio 29 alumnos). Pérdida promedio de 20 alumnos al año, se recuperan 8 a 12 por nuevas matrículas. El año pasado hubo pérdida neta de 30 alumnos por instalación de nueva escuela particular a dos cuadras.

**Personal:** Planta de diez profesores; baja rotación. Seis profesores llevan más de 15 años en la escuela; tres llevan alrededor de 5 años, uno lleva 2 años.

Año en curso: un profesor con licencia prolongada (problemas cardíacos), una profesora con prenatal;

Año pasado: cinco licencias por plazos superiores a diez días, concentradas en tres personas.

**Puntualidad y asistencia:** Promedio de atrasos durante la semana pasada: 32 alumnos diarios y cuatro profesores sistemáticamente más de diez minutos tarde.

Inasistencia baja (promedio uno a dos por curso) por PAE;<sup>6</sup> aumenta en invierno (vidrios rotos = salas heladas). Hay fuga de alumnos que almuerzan en sus casas y no retornan a la jornada de la tarde.

Baja asistencia de apoderados a reuniones (entre 5 y 12 por curso, promedio). Pero: profesores de 1°, 3° y 8° básico logran una alta asistencia en la mayoría de sus reuniones. Posibles motivos: uso de sistema de cadena telefónica para avisar o recordar reunión a apoderados; horarios: a las 19:00 y no a las 16:00 como el resto; contenidos de la reunión referidos a temas pedagógicos.

**Infraestructura:** Edificación antigua (años setenta) pero relativamente bien conservada; vidrios rotos y un WC quebrado; llaves que gotean; amplio patio pero sin áreas verdes ni sombra; director anterior mandó a cortar hilera de árboles a la entrada, que databa de la fundación de la escuela. A fines del próximo año comienza construcción de edificio para pasar a JEC.<sup>7</sup> Equipamiento: dos computadores con virus; uno no enciende (?). No hay estufas.

<sup>4</sup> Nombre supuesto.

<sup>5</sup> Nombre supuesto.

<sup>6</sup> Programa de Alimentación Escolar de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

<sup>7</sup> Jornada Escolar Completa.

**Historia e identidad:** La escuela nació al alero de una toma, en base a la cual se formó la población que la rodea (generación correspondiente a abuelos de los actuales alumnos, maestros de la construcción, en su mayoría). Gran identificación de la comunidad con la escuela, los apoderados levantaron parte de las salas de clases, cancha, etc. Tradición de eventos culturales y solidaridad que se fue perdiendo a mediados de los años ochenta (el director veía con sospecha la organización de los padres). Muchos padres y varios de los profesores más antiguos consideran que el período anterior fue la mejor época de la escuela: *“éramos más unidos, profesores, alumnos, padres”*; *“se hacían espectáculos culturales, fue la única vez que vi teatro”*, *“nosotros mismos armamos una biblioteca comunitaria”*, etc. Actualmente: ambiente disgregado, apático; historia de malas relaciones entre docentes y director anterior permisivo y ausente de la escuela (versión ex jefe DAEM).<sup>8</sup>

**Dependencia:** Jefe DAEM nuevo, fue cambiado a los pocos días de llegar la directora; no hay referencias.

**Supervisor DEPROV**<sup>9</sup> ha expresado preocupación por el rendimiento de la escuela; aportó material técnico y ofreció ayuda para elaborar PME.<sup>10</sup>

Podemos observar que la directora Vergara no solo se fija en los aspectos negativos del funcionamiento de la escuela (como la impuntualidad de una parte de los profesores y alumnos), sino también ha identificado al menos una *buena práctica*: la organización de las reuniones de apoderados en 1º, 3º y 8º básico, que concitan una alta asistencia.

¿Cómo describiría usted la situación de la escuela?  
¿Cuáles cree que son los problemas más urgentes que la directora Vergara debiera abordar? ¿Qué fortalezas y potencialidades vislumbra en el establecimiento y cómo se podrían aprovechar para poner en movimiento un proceso de cambios?

Como verá, pese a lo esquemático de la información anterior, ya es posible formular un esbozo de estrategia. Antes de comenzar a actuar, sin embargo, es necesario conocer más sobre las personas que componen la comunidad escolar: los estudiantes, sus familias, el equipo docente y paradocente que lo acompaña.

### Diagnóstico de los estudiantes y sus familias

Las siguientes son algunas de las preguntas que podría formularse para conocer mejor a sus alumnos:

- ¿Cómo es el contexto sociocultural de donde provienen sus alumnos? ¿Cuál es la situación económica de las familias que pertenecen a la escuela?
- ¿Ha cambiado el perfil de los alumnos en los últimos años?
- ¿Cuál es la escolaridad de los padres y/o apoderados de la escuela?
- ¿Cómo es la relación de los alumnos con los padres?
- ¿Cómo es la conducta y presentación personal de sus alumnos?
- ¿Qué quejas han presentado los apoderados en el último año? ¿Cómo canalizan su molestia?  
¿Directamente con el profesor o director, acuden al DEPROV, a la prensa?

<sup>8</sup> Dirección de Administración de Establecimientos Municipales.

<sup>9</sup> Departamento Provincial de Educación.

<sup>10</sup> Proyecto de Mejoramiento Educativo

Continuando con los apuntes de la directora Vergara...

**Familias:** Predominio de vendedores ambulantes, feriantes, asesoras de hogar, maestros de la construcción. Hay algunas familias sin ingreso claro que muestran un poder adquisitivo más alto...

**Perfil alumnos:** Alta proporción de familias nucleares en las que trabajan ambos padres; por horarios prolongados, los niños pasan mucho tiempo solos en casa. Aproximadamente el 30% de las familias vive allegado.

**Escolaridad promedio de los apoderados:** 7 años. Apoderados jóvenes tienden a tener mayor escolaridad. Alrededor del 11 % del alumnado tiene origen mapuche. Aproximadamente el 20% profesa la religión evangélica; no se realizan actividades orientadas hacia ellos.

**Conducta de alumnos:** accidentabilidad frecuente en recreos por juegos bruscos y algunas peleas menores. Tres quejas de apoderados de 1º y 2º básico; niños mayores (5º o 6º) molestan a pequeños en el baño y no dejan usar baños. Petición de separar horarios de recreo para evitar abusos.

**Presentación personal:** mejor en 3º, 7º y 8º básico, profesores más estrictos, peor en 2º básico. Fuerte problema de pediculosis, tres casos de sarna.

**Quejas de apoderados:** varias por falta de aseo en servicios higiénicos, presidenta de 3º básico se ofreció a cooperar con el aseo, pero director anterior no lo permitió. Una consulta de supervisor DEPROV por apoderada que fue a denunciar presión por cobro de cuota de centro de padres, aclarada.

### Diagnóstico de su equipo

Haga un listado con el nombre de cada integrante de su equipo directivo, profesores y paradocentes. Piense en sus características distintivas y en el desempeño que han tenido en el último período. Luego, dedique un tiempo a responder estas preguntas en relación a cada uno de ellos:

- ¿Cuáles son las competencias que lo distinguen?
- Estas competencias, ¿están completamente desarrolladas, están siendo bien aprovechadas por la escuela? ¿Puede aportar más?

- ¿Cree que tiene –potencialmente– la voluntad para hacerlo? ¿Qué cree que faltaría para motivarse?
- ¿Qué fortalezas y debilidades importantes presenta en su relación con los demás?
- ¿Cuáles son sus motivaciones, valores y necesidades?
- ¿Cuál es su visión de la escuela y de sus alumnos?
- ¿Responde mejor a la razón, a la emoción o a la autoridad?
- ¿Quiénes son sus colaboradores más comprometidos, trabajadores, responsables, atinados?

Si lo desea, puede confeccionar una ficha para cada profesional e ir agregando información relevante a medida que los vaya conociendo mejor. Por ejemplo:



Nombre: Manuel Ramírez <sup>11</sup>	Cargo actual: Encargado UTP y profesor jefe de 8° básico.
<p><b>Competencias destacadas:</b> Buen manejo técnico; capacidad de generación de proyectos. Desarrollo de dichas competencias en la escuela: regular, trabaja 12 horas en otra escuela, por lo que tiene dificultades para coordinarse con los profesores de la jornada de la tarde.</p>	
<p><b>Fortalezas:</b> Buena llegada a los alumnos y profesores jóvenes. Carácter optimista, contagia a otros. Creativo.</p>	
<p><b>Debilidades:</b> Estilo informal que genera rechazo en algunos profesores de más edad (7° y 3° básico). Un poco disperso.</p>	
<p><b>Motivación:</b> Ha permanecido en la escuela porque es muy unido a su curso (8° básico), pese a que ha propuesto diversas iniciativas (temas: fomento de lectura, mejor convivencia, taller de reforzamiento de matemáticas) que han caído en el vacío (al parecer por falta de respaldo del director anterior). Riesgo de retiro voluntario a fines de año: los niños egresan y tendría que volver a tomar un 4° básico; además, la Sra. X., comentó que habría recibido una oferta de aumento de horas en el otro colegio. Malas relaciones con inspector y profesora de 3° básico; crítico del manejo disciplinario de estos (¿coscorrones?). Posiblemente se quede si se le da la oportunidad de llevar a cabo sus propuestas.</p>	
<p><b>Compromiso y responsabilidad:</b> Cumple con supervisión de planificaciones; retrasos ocasionales en informes. Redactó PME <b>durante sus vacaciones</b> con profesor de 6° básico.</p>	
<p><b>Resumen:</b> Buen aliado para impulsar mejoramiento de la enseñanza en la escuela: buenos aportes, trabajador, entusiasta; fallas debido a dispersión de esfuerzos.</p>	
<p><b>Apoyar en:</b> Hacer calendario de compromisos pendientes. Sugerir más cuidado en uso de lenguaje. Ver posibilidades de reasignar horas de Sra. L., y ofrecer jornada completa.</p>	

Cuando analice las fallas de su equipo docente y directivo, es importante tratar de distinguir si ellas se producen porque **no saben, no pueden, o no quieren** hacerlo de la manera adecuada, porque los pasos a seguir serán muy distintos en cada caso.

Si una persona **no sabe** hacer bien su trabajo, requiere más información o capacitación, explicarle un procedimiento, aclarar el alcance de una norma de la escuela, sugerir una metodología o enviar a un curso de perfeccionamiento, son formas mediante las cuales puede ayudar a que su colaborador mejore su desempeño. Le aconsejamos que no parta de la base que las cosas son *obvias* o que la gente *debiera* saberlas;

gran cantidad de información emitida se pierde, se malentende o no se sabe aplicar en la práctica. Verifique siempre que su colaborador sepa claramente qué espera de él o ella, antes de suponer que no cumple por otros motivos, como mala voluntad o desidia.

Si el profesional **no puede** hacer bien su trabajo, requiere que usted remueva los obstáculos que se lo impiden, proporcionando, por ejemplo, recursos para fotocopiar guías, tiempo para coordinar una actividad, o programando una reparación que genera mucho ruido, en un horario en que no haya clases. En cambio, si su colaborador **sabe y puede**, pero **no quiere** cumplir con lo que usted le solicita, revise

<sup>11</sup> Nombre supuesto.

qué sucede con la motivación de esa persona. Puede ser que no vea el beneficio de hacerlo, que no se sienta capaz y le tema al fracaso, que ejecutar bien una determinada tarea lo ponga en conflicto con otros, etc., en cuyo caso usted tendrá que alentarlos. Por último, también es posible que su colaborador esté asumiendo una actitud cómoda o desafiante, y si no responde a sus esfuerzos por motivarlo, corresponde pedir una explicación.

En el ejemplo anterior, el joven encargado de UTP mostraba algunos retrasos y descoordinaciones en su desempeño. **Sabía** cómo hacer su trabajo (era competente y tenía liderazgo), **quería** hacerlo (se mostraba motivado, al punto de trabajar en sus vacaciones), pero su jornada en la escuela era insuficiente y sus responsabilidades en otra escuela le quitaban tiempo, es decir, no **podía** cumplir con todo lo que la directora le pedía. Ella se propuso remover el obstáculo *falta de tiempo*, aumentando su

jornada en la escuela porque lo consideraba un profesional valioso. Otra alternativa podría haber sido reasignar algunas de sus funciones para que se concentrara en aquellas donde su aporte era más necesario. En otras palabras, considerar como obstáculo a remover el *exceso de tareas*.

Respecto al *estilo informal que generaba rechazo en los profesores de más edad*, la directora carecía en ese momento de información suficiente: ¿El encargado de UTP se daba cuenta (**sabía**) del efecto que producía su actitud? ¿**Quería** diferenciarse deliberadamente de un estilo de trabajo *antiguo* que no compartía? ¿O el problema no estaba en él, sino en quienes se habían quejado de su actitud, quizás por razones diferentes a las mencionadas? La directora se propuso averiguar y, en el proceso, aprendió a conocer mucho mejor a su equipo de trabajo, lo que le ayudó a lograr que éste funcionara con mayor coordinación.

#### Para tener en cuenta...

- ✓ Esta es una fotografía de los recursos humanos de que los que dispone *hoy*. Recuerde que las personas pueden cambiar y, por lo tanto, sus competencias y su motivación también.
- ✓ Sus acciones deben estar dirigidas a todos los profesores por igual, independientemente de que algunos puedan ser más cercanos y colaboradores que otros.

#### Diagnóstico del entorno

Mirar el contexto en el que se sitúa su escuela le permite anticipar amenazas y descubrir oportunidades. Piense en las características de la comunidad en la que viven sus alumnos, considere aspectos económicos, sociales, culturales y étnicos.

#### Del contexto social, cultural y económico

- ¿Cómo es el barrio o la comunidad donde residen los alumnos? ¿Qué amenazas y oportunidades reconoce en estos?
- ¿Cuáles son las necesidades de esa comunidad?

#### Del contexto educativo

- ¿Qué escuelas compiten con la suya?
- ¿Qué ventajas poseen sobre la suya, y qué desventajas?
- ¿Hay migración de alumnos desde o hacia su escuela?
- Por el contrario, ¿hay temas de beneficio mutuo en torno a los cuales se podría trabajar en conjunto?

#### Del contexto de las oportunidades

- ¿Qué colaboradores en potencia (empresas, fundaciones, etc.) existen en su entorno?
- ¿Qué fuentes de financiamiento concursables, públicas o privadas, conoce? ¿Han postulado en el

- pasado? ¿Con qué resultados? ¿Hay alguna lección que aprender de su éxito / fracaso?
- ¿Qué oportunidades de aprendizaje brinda su entorno (biblioteca, museos, sitios históricos, entorno ecológico, recursos naturales, empresas, etc.)? ¿De qué forma son aprovechadas por la escuela?

Continuando con el ejemplo anterior, la directora Vergara agregó la siguiente información a su diagnóstico:

**Comunidad:**

- Entorno inseguro; dos asaltos a apoderados durante este mes; en la esquina se instalan muchachos que piden peaje a transeúntes después de las 18:00 hrs. A fines del año pasado, desconocidos ingresaron a la escuela y robaron equipos de la radio escolar.
- La escuela posee la única cancha de la población; no hay áreas verdes.
- Alta contaminación por cercanía del terminal de microbuses.
- Secretaria del centro de padres es pastora de comunidad evangélica; ofreció monitores para actividades recreativas orientadas a primer ciclo; también taller de estudios bíblicos.
- Grupo scout vinculado a parroquia, muy activo en la población: averiguar contacto.

**Competencia:**

- Instalación de escuela particular subvencionada el año pasado causó fuerte baja en matrícula (30 alumnos). Ex apoderados dicen valorar la infraestructura nueva y que los niños sean *más ordenados*, pero tres han consultado por matrícula para volver el próximo año; motivo: numerosas exigencias (materiales, cuotas, etc.); trato impersonal de profesores (*"Parece que les molesta que una vaya a preguntar por el niño"*, *"Mi hija tuvo un problema y la profesora no la tomó en cuenta"*); director inaccesible (*"Hay que pedirle audiencia y la dan para tres meses más"*).

**Oportunidades:**

- No hay museos y otros en el sector, solo el centro, Quinta Normal, MIM, 12 etc. Buena disposición de dueños de microbuses (han donado juguetes en navidad, etc.) Posible cooperación en transporte para paseos: sondear.
- Biblioteca comunitaria bastante completa a seis cuadras.
- ONG <sup>13</sup> que trabaja en promoción de la mujer a dos cuadras.
- Hay listado (1999) de grandes empresas que permiten visitas guiadas. Actualizar.
- Fuentes de financiamiento: buscar en Internet; dato: [www.simodecirene.cl](http://www.simodecirene.cl) tiene listado.

**Autodiagnóstico del director**

Ahora le toca a usted: dé una mirada a su *espejo interior* y realice un inventario, lo más honesto posible, de sus propias fortalezas y debilidades. Pregúntese, por ejemplo:

- ¿En qué actividades he demostrado ser competente?

- ¿En qué áreas necesito apoyo, y de qué tipo?
- ¿Estoy usando plenamente mis capacidades en la escuela? ¿Puedo aportar más? ¿Qué me faltaría para ello?
- ¿Qué parte de mi trabajo me hace más feliz?
- ¿A qué aspiro llegar? ¿Quiénes son mis modelos?
- ¿Qué parte del trabajo se me hace más pesada o difícil?

<sup>12</sup> Museo Interactivo Mirador.

<sup>13</sup> Organización No Gubernamental.

- ¿Cómo veo ahora la escuela, mi equipo, mis alumnos?
- ¿Qué futuro imagino para ellos?
- ¿Qué es lo peor que me podría pasar en este cargo?  
¿Y lo mejor?

Sabemos que contestar estas preguntas con objetividad es una tarea muy difícil de realizar. Converse con quienes lo conocen y han trabajado con usted y pídeles su opinión. Si le sirve de ayuda, pruebe con el siguiente ejercicio:

Piense en alguna situación donde haya desarrollado un *trabajo exitoso*, en la cual se haya sentido bien.

- ¿Cuáles eran sus motivaciones e intereses?
- ¿Qué tuvo que hacer para alcanzar ese resultado?
- ¿Se organizó de alguna forma? ¿Cómo?
- ¿Existieron dificultades? ¿Cómo las resolvió?
- ¿Qué habilidades debió poner en juego para ello?



Al inicio de su carrera, siendo directora de **una escuela rural**, la directora Vergara participó en la organización de un encuentro costumbrista regional. El día anterior al inicio del evento, se puso a llover a cántaros (lo que era atípico para la época del año), y la hermosa escenografía al aire libre del colegio sede quedó semidestruída. ¿Qué hacer? Si se suspendía el encuentro, se perdían meses de trabajo previo. Dos delegaciones de un país vecino, especialmente invitadas, ya habían llegado. La directora, sin pensarlo, ofreció su escuela que tenía gimnasio techado. En el lapso de pocas horas, debió informar a sus profesores que debían poner la casa a punto para los invitados, organizar el traslado y la instalación del escenario, adornar el recinto, coordinar la alimentación, avisar por radio del cambio de local, y un largo etcétera que duró hasta altas horas de la noche.

En esa oportunidad, hizo varios descubrimientos importantes: a) era buena organizadora, trabajaba bien bajo presión y lograba mantener la cabeza fría en medio del caos; b) no necesitaba fingir ser una persona diferente a lo real para ser respetada; antes había ocultado su timidez e inexperiencia con un trato formal y más bien distante, el que terminó desechando durante el intenso trabajo previo a la inauguración del evento: por el contrario, se dio cuenta de que los profesores se contagiaban con su energía y entusiasmo, que valoraban mucho su cercanía y sencillez (por ejemplo, que estuviera dispuesta a tomar una escoba y barrer, o servir un plato de comida si era necesario).

Piense ahora en algún *fracaso laboral* que haya experimentado.

- ¿Cuáles eran sus motivaciones e intereses en esa ocasión?
- ¿Qué errores cometió?

- ¿Qué carencias o defectos permitieron que esos errores ocurrieran?
- ¿Qué cosas hubiera cambiado o necesitado para revertir ese resultado?



La directora Vergara recordó un suceso ocurrido en su trabajo anterior: no pudo ir a una reunión importante y su brazo derecho, el jefe de UTP, se encontraba ausente. Apurada por resolver la situación (debía tomar un tren), y temerosa de quedar mal ante los convocantes a la reunión, envió al subdirector. Éste llegó desinformado pero, fiel a su estilo, en vez de quedarse callado tomó la palabra y dejó en evidencia su ignorancia. El resultado fue un bochorno para la escuela y su personal. La conclusión de la directora fue: *“Actué impulsivamente porque me gusta resolver las cosas rápido y cumplir como sea. Pero no basta con dar una orden y esperar que se cumpla, tengo que darme el tiempo para conocer mejor a mis subordinados, y saber qué puedo pedirles y qué no”*.

Continuando con la directora Elisa Vergara, el resultado de su autoanálisis fue el siguiente:

*“Soy buena organizadora, tengo voluntad para lograr lo que me propongo, soy ‘aperrada’. No soy creativa pero me gusta buscar información y copiar lo bueno de otras partes. Respondo bien a las emergencias y no me asusto fácilmente.*

*Algunas personas me han dicho que cuando me conocen, doy la impresión de ser muy seria y ‘mandona’, pero que con el tiempo ven que en realidad soy una persona accesible, y que si vienen con un problema, yo siempre me esfuerzo por buscarle solución. Lo que sí es cierto es que soy un poco mandona; para mí, lo más importante es sacar el trabajo rápido; cumplir. Eso puede convertirse en un problema porque ya no estoy en una escuela particular y no tengo las atribuciones para contratar o despedir que tenía antes; no sé si voy a tener apoyo del DAEM para eso, no conozco al nuevo jefe. Tengo que aprender a ganarme a la gente; tengo que escuchar más si quiero dirigir mejor, porque así puedo ver cuál es el mejor camino para llevar a mi gente a la meta.*

*Mi modelo es la profesora de historia que tuve en III ° medio: tenía más de 60 años y era una persona llena de energía y buen humor, sabía cómo conectar la materia con lo que nosotras estábamos viviendo, armaba foros, debates; con ella hicimos encuestas y miles de otras actividades. Por ella me hice profesora.*

*¿Qué quiero para esta escuela? Muchas cosas: quiero que esta escuela despierte y, junto a los profesores, la transformemos en una colmena llena de actividad. Quiero que estos niños se den cuenta que aprender puede ser entretenido y que, esforzándose, pueden entrar a buenos liceos, salir con un título o entrar a la universidad. Quiero que aprendan a quererse y a respetarse entre sí, que sean más solidarios. Quiero que los padres crean en sus hijos, que no los dejen tan solos y los apoyen más. Quiero que mis profesores sean unidos y que todos (no solo unos pocos) recuperen la mística que los hizo escoger esta profesión.*

*Lo peor que me podría suceder es pasar sin pena ni gloria por esta escuela. Lo mejor, que el nuevo jefe del DAEM, los profesores, etc., me apoyen y juntos la saquemos a flote”.*

Si ya completó su autoanálisis, ahora tiene todas las cartas sobre la mesa. Probablemente ha logrado una impresión bastante clara de las potencialidades y limitaciones de su personal y de usted mismo; de las fortalezas y debilidades de la escuela en su pasado reciente, de las oportunidades y amenazas del entorno.

En el capítulo siguiente veremos qué hacer con ese cúmulo de información.

A modo de recapitulación y como una forma de profundizar en los contenidos analizados en este capítulo, se presenta un extracto de tres instrumentos que el Ministerio de Educación ha puesto a disposición de directores, docentes directivos y de la institución escolar, para trabajar los temas de desarrollo profesional y evaluación de desempeño y diagnóstico institucional.

**Ámbito: Liderazgo**

**Criterios**

- El director ejerce el liderazgo y administra el cambio al interior de la escuela.
- El director comunica sus puntos de vista con claridad y entiende las perspectivas de otros actores.
- El director asegura la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.
- El director es capaz de administrar conflictos y resolver problemas.
- El director difunde el proyecto educativo y asegura la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.

**Ámbito: Gestión de Recursos**

- El director desarrolla iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales.
- El director motiva, apoya y administra el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo.

**Ámbito: Gestión del Clima Organizacional y Convivencia**

- El director se relaciona con instituciones de su comunidad para potenciar el Proyecto Educativo y los resultados de aprendizajes de los estudiantes.
- El director informa a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.

Fuente: Marco para la Buena Dirección, MINEDUC 2004.

**Área Liderazgo:** Prácticas desarrolladas por el director, equipo directivo y/o de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa hacia una visión y misión compartida para el logro de las metas institucionales.

**Dimensiones**

- Visión estratégica y planificación
- Conducción
- Alianzas estratégicas
- Información y análisis

**Área Gestión Curricular:** Prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular.

**Dimensiones**

- Organización curricular
- Preparación de la enseñanza
- Acción docente en el aula
- Evaluación de la implementación curricular

**Área Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes:** Prácticas que lleva a cabo el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.

**Dimensiones**

- Convivencia escolar
- Formación personal y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes

**Área Recursos:** Prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

**Dimensiones**

- Recursos humanos
- Recursos financieros, materiales y tecnológicos
- Procesos de soporte y servicios

**Área Resultados:** Datos, cifras, porcentajes, resultado de las mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros.

**Dimensiones**

- Logros de aprendizaje
- Logros institucionales
- Satisfacción de la comunidad educativa

Fuente: Autoevaluación: Guía para los establecimientos educacionales, MINEDUC 2005.

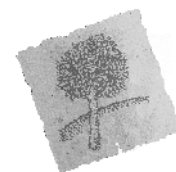
“

Nos armamos **como grupo** porque los profesores que quedábamos no éramos cerrados a los cambios. Por ejemplo, **a todos los cambios** en el uso de materiales didácticos.

No nos bastó salir del P-900, **queríamos ser mejores** y tener nuestro lugar en la comuna, que se tomara en cuenta a la escuela de Cuncumén, y la única forma para alcanzar eso era mejorando.

”

Directora,  
Escuela Básica de Cuncumén

3 



El despegue de una escuela nunca responde a solo un factor o situación. En todos los casos, se trata de un proceso en el cual se encadenan distintos elementos; donde los propios avances y logros constituyen un aliciente para continuar con el camino iniciado. El proceso es lento y difícil, requiriendo esfuerzo y constancia del equipo directivo y del cuerpo docente de la escuela. El camino nunca está claro al inicio, pero existe la convicción sobre la necesidad del cambio; se intuye su dirección, pero hay mucha apertura sobre los medios. En cada caso, se han ido buscando oportunidades, ensayando caminos, evaluando, corrigiendo y rediseñando.

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

Diseñar una estrategia es un arte más que una ciencia, y su eficacia depende de cuán acertado haya sido el diagnóstico de las características del personal y alumnado, la trayectoria y las condiciones actuales de funcionamiento de su escuela, el entorno que la rodea, etc. Las estrategias debieran diseñarse a la medida de cada establecimiento, aprovechando sus fortalezas para vencer sus debilidades. No existen fórmulas únicas, cada director debe identificar cuál es su punto de partida y elegir el camino más apropiado para sacar adelante su establecimiento.

Sin embargo, cualquiera sea la ruta elegida, antes de ponerse en marcha, es conveniente:

- anticipar los obstáculos que encontrará en el camino;
- aligerar la carga;
- pedir a figuras claves que lo ayuden en su travesía y, finalmente;
- comenzar a poner su escuela en movimiento.

**Anticipando obstáculos: La resistencia al cambio**

Al iniciar los procesos de cambio, la mayoría de los directores de las escuelas efectivas se encontraron con gran resistencia, porque el temor a lo nuevo y desconocido genera reacciones defensivas. Más de alguno tuvo que enfrentar verdaderas operaciones destinadas a boicotear las nuevas prácticas.

Para contrarrestar este temor, los directores debieron:

- √ Explicar clara e incansablemente qué querían hacer

y por qué.

- √ Acoger las preocupaciones de sus profesores y estar disponible para brindarles la información que solicitaran, aclarar sus dudas, etc.
- √ Involucrarlos y hacerlos participar en todas las fases de la definición e implementación del cambio.
- √ Animarlos cuando se sentían inseguros.
- √ No descalificar las prácticas antiguas, sino señalar las ventajas de las nuevas.
- √ Mostrarles de qué manera se beneficiarían con el resultado final.

Los directores de escuelas efectivas manejan bien estos puntos; en general son buenos comunicadores y accesibles, es decir, se preocupan de crear instancias en las cuales esa comunicación puede tener lugar.

Por ejemplo, en las escuelas pequeñas, la puerta de la oficina del director suele estar abierta; en las más grandes, a veces hay un horario de atención lo suficientemente amplio como para que nadie deba esperar mucho para plantear una preocupación. Lo más común es que los directores realicen todo tipo de actividades para estar en contacto directo con la comunidad escolar: comparten con los niños en los recreos, participan en las reuniones relacionadas con temas pedagógicos, almuerzan junto a su personal, celebran junto a ellos los cumpleaños, etc. Cualquiera que tenga una duda o un temor, sabe que habrá muchos momentos en los cuales podrá consultar a su jefe, y que éste acogerá su preocupación.

**Ámbito: Liderazgo**

**Ámbito: Liderazgo****Criterios**

El director es capaz de administrar conflictos y resolver problemas.

**Descriptores**

- Es capaz de identificar y resolver problemas.
- Utiliza técnicas de negociación, administración y resolución de conflictos.
- Establece mecanismos para la resolución de disputas y quejas.
- Toma decisiones fundamentadas y considera enfoques alternativos para la resolución de problemas.

Fuente: Marco para la Buena Dirección, MINEDUC 2004.

**Aligerando la mochila: Despejando las tareas administrativas**

Todos sabemos que lo anterior involucra mucho tiempo. Como no es posible agregarle más horas al día, estos directores han debido reordenar sus prioridades. Mientras que en la mayoría de las escuelas, el 80% del tiempo del director se ocupa en trabajo administrativo y el 20 % en temas pedagógicos, en casi todas las escuelas efectivas ocurre lo contrario: los directores destinan la mayor parte del tiempo para trabajar con su personal, en función del logro de los objetivos pedagógicos.

Un proceso de cambio es una marcha larga que requiere mucha energía, y es casi imposible de

implementar si usted se encuentra sobrecargado con una pesada mochila de trabajo administrativo.

Piense: ¿en quién puede delegar estas tareas? Si dispone de secretaria, ¿posee las competencias necesarias para absorber parte de la carga? ¿Qué le falta por aprender? Si no reúne las condiciones personales para ello, ¿puede contratar a otra persona más organizada, discreta, etc., que lo secunde en forma efectiva? Si no dispone de secretaria, ¿puede reasignar algunas tareas al resto del equipo directivo? ¿O dividir las tareas que usted debe realizar en unidades de trabajo pequeñas y claramente especificadas, que puedan ser realizadas por alumnos en práctica, apoderados o alumnos mayores que cooperen voluntariamente?



En una escuela de niñas que no cuenta con personal para realizar labores administrativas, la directora asigna a cada profesor jefe una responsabilidad administrativa específica, acorde a sus habilidades. Es así como existen encargados de planes y programas ministeriales, de evaluación, de orientación, coordinador extraescolar, encargado de computación, de materiales y equipamiento, etc. Para los profesores, poder cumplir este tipo de funciones “hace más entretenida nuestra labor, aparte que uno siente que te consideran para otras cosas importantes de la escuela, y no sólo para hacer clases”.

**Ámbito: Gestión de Recursos****Criterios**

El director administra y organiza los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

**Descriptores**

- Asegura que la administración de los recursos apoye la consecución de las metas y prioridades definidos en su Proyecto Educativo.

Fuente: Marco para la Buena Dirección, MINEDUC 2004.

**Buscando aliados: La relación con el sostenedor**

Un elemento común en las escuelas estudiadas, es que en todas ellas existe una relación de colaboración entre sostenedor y director, especialmente en lo referido a la gestión del personal. A pesar de que la institucionalidad legal de los municipios no facilita la participación de los directores en la selección de su personal, en muchas de estas escuelas, los sostenedores han abierto espacios para que lo hagan, ya sea consultándolos o incorporándolos en el proceso de selección. Asimismo, apoyan al director cuando éste desea tomar alguna decisión respecto a la planta de personal.

Muchos sostenedores particulares y municipales mantienen una relación cercana con las escuelas y sus directores, y están atentos a las necesidades de apoyo que van surgiendo en el camino, las que satisfacen en la medida que los recursos lo permiten. Otros, sin embargo, mantienen una relación más distante y, en el marco de sus atribuciones legales, a veces toman decisiones inconsultas que afectan el devenir de la escuela.

Si usted no tiene una relación cercana con su sostenedor, quizá una prioridad debiera ser tratar de mejorar la relación existente. ¡No actúe como el director que solo acude a su sostenedor cuando tiene un problema urgente que no puede solucionar por sí mismo! De esta manera, en cada visita el sostenedor se preguntará: "¿Qué me vendrá a pedir esta vez?" y su predisposición, automáticamente,

pasará a ser defensiva.

Piense de qué maneras usted podría mejorar la relación con su sostenedor. Algunas sugerencias:

- ✓ Conozca a su sostenedor. ¿Qué expectativas tiene de su escuela? ¿Cuánto se involucra en ella? ¿Cuál es su diagnóstico de la situación de la escuela? ¿Qué espera de usted como director? ¿Cuál es el estilo de interacción que prefiere (le gusta la información detallada, ir al grano, trato formal o relajado, que se le consulte mucho o poco, etc.)?
- ✓ Comparta los logros de su escuela con él. El sostenedor también es evaluado por los resultados de su escuela: por su jefe, el alcalde; por sus pares de la asociación de sostenedores particulares subvencionados a la que pertenece; y en último término, por la opinión pública de la comuna. Entréguele información que pueda lucir ante sus superiores o colegas. Aún cuando no haya participado directamente en un resultado positivo, es posible que se sienta más inclinado a hacerlo en el futuro, otorgándole los medios necesarios, recursos, atribuciones, una coordinación oportuna, etc.
- ✓ Invítelo a la escuela cuando haya actos o jornadas especiales. Si usted no puede permanecer a su lado durante la actividad, cuide que se encuentre acompañado, en todo momento, por un profesor o apoderado que, en forma amena, le cuente de qué se trata y quiénes participan en ella.
- ✓ En estas ocasiones, pídale que sea quien entregue

- ✓ En estas ocasiones, pídale que sea quien entregue los premios o diplomas a los mejores alumnos o profesores, a los padres más colaboradores, etc. Si previamente lo ha puesto al tanto de algunos detalles personales de quien recibe la distinción, el gesto deja de ser una formalidad y se vuelve significativo.
- ✓ Si el sostenedor es una persona muy ocupada y no puede acudir a estas invitaciones con frecuencia, hágale llegar la información de otro modo: una breve nota acompañada de una fotografía del evento; un recorte alusivo del diario con los resultados del campeonato comunal en el que sus alumnos destacaron, etc. Una llamada telefónica, una tarjeta de saludo para alguna ocasión especial o una visita de vez en cuando son gestos que generan un ambiente positivo.
- ✓ Pida consejo. El sostenedor probablemente conoce por dentro muchas otras escuelas diferentes a la suya y su experiencia puede resultarle útil.
- ✓ Ofrezca ayuda y sugerencias. Si ha desarrollado algún programa que funciona bien en su escuela (un sistema de refuerzos para disminuir el número de atrasos en los alumnos, un taller de orfebrería, una metodología diferente para pasar fracciones), ofrézcase para compartirlo con otras escuelas que dependan del mismo sostenedor. O bien, proponga actividades conjuntas que realcen la imagen de estas escuelas, como un encuentro folclórico o un campeonato deportivo; ofrezca su local como

sede, etc. Si acude al sostenedor con un problema, lleve al mismo tiempo un par de alternativas de solución.

- ✓ Y, sobre todo: atienda prontamente las quejas de sus apoderados y profesores, de modo que no sea su sostenedor quien tenga que recibirlos, o enterarse por la prensa de que en su escuela hay problemas porque usted no les prestó atención a tiempo.

En la medida en que su sostenedor lo conozca mejor y desarrolle mayor confianza en usted y en su capacidad de tomar decisiones, converse con él la posibilidad de poder incidir en mayor medida en la gestión de recursos humanos y materiales de su establecimiento, especialmente en la búsqueda y contratación del personal nuevo.

Hágale ver que la opinión pública se encuentra cada vez más sensibilizada con el tema de la calidad de la educación que reciben sus hijos, por la difusión creciente de los resultados del SIMCE y su significado; que para responder a ese desafío, se requieren equipos coordinados, en los que nadie sobre ni falte y que, por darle una solución a un problema menor (ubicar a un profesor incompetente que algún colega suyo puso a disposición del DAEM, encontrarle trabajo al recomendado de alguien, etc.), este esfuerzo se puede ver invalidado. Si se abre a la posibilidad de entregarle mayor autonomía, en los capítulos siguientes (especialmente en el capítulo 9, “Gestión de Recursos Humanos”) le mostraremos cómo hacer buen uso de ella.

#### **Ámbito: Gestión del Clima Organizacional y Convivencia**

El director informa a la comunidad y sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.

#### **Criterios**

- Informa sistemáticamente al sostenedor acerca de los aspectos administrativos y desarrollo del Proyecto Educativo del establecimiento.
- Trabaja cooperativamente con el sostenedor para potenciar el Proyecto Educativo.

Fuente: Marco para la Buena Dirección, MINEDUC 2004.

### **Buscando apoyos: Los supervisores del Ministerio de Educación**

Las escuelas efectivas son capaces de integrar en sus estrategias todas las oportunidades que se les presentan, usándolas para los fines que ellas se proponen. Muchas de las escuelas que partieron teniendo resultados muy insatisfactorios, aprovecharon el espacio de reflexión abierto por el programa P-900 o los recursos aportados por un PME para iniciar su despegue; otras, elaboran y postulan múltiples proyectos, obteniendo recursos que les han ayudado a lograr las metas propuestas.

Las escuelas efectivas estudiadas se preocupan de mantener una buena relación con el supervisor del ministerio y, de esa forma, conocen los programas y recursos de los cuales beneficiarse. En algunos casos, aprovechan también el apoyo pedagógico del supervisor, lo cual les ha sido muy útil. En otros, éste ha representado la posibilidad de tener conocimiento sobre las ofertas y les ha permitido participar en proyectos, aprovechar las instancias de perfeccionamiento disponibles, integrarse a redes y acceder a materiales; cada equipo directivo evalúa por su cuenta qué le sirve, dejando aquello que no considera un aporte. Muchos de los directores de estas escuelas también están bien informados a través de las páginas web [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) y [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl).

### **Cómo ponerse en movimiento: Estrategias para iniciar el cambio**

Ahora que su mochila está más liviana, usted tiene apoyo del sostenedor y del supervisor, tiene claro a dónde quiere llegar, solo resta saber cómo poner en

movimiento su escuela en la dirección indicada. ¿Por dónde empezar un proceso de cambio cuando hay tanto que mejorar?

Como criterio general, **no es aconsejable comenzar haciendo cambios en muchos frentes a la vez**. Es mejor concentrarse en uno o dos aspectos que sean realmente importantes, ya sea por su urgencia, por su efecto multiplicador en otras áreas, por su visibilidad, o por otros motivos. Una decisión acertada podría ser, por ejemplo, partir por aquellos cambios que tienen la mayor probabilidad de resultar (aunque no sean los más importantes). ¡Un pequeño avance abre la puerta para otros mayores!

Para una mayor comprensión de la gran variedad de estrategias que un director puede aplicar, hemos agrupado arbitrariamente las escuelas en algunas categorías generales<sup>14</sup> y desarrollado ejemplos<sup>15</sup> de estrategias para poner en marcha procesos de mejoramiento.

#### **• Escuelas en crisis**

Si su establecimiento está bajo algún tipo de amenaza interna o externa, es conveniente centrar los esfuerzos en contener esa amenaza, antes de dedicarse a modificar aspectos más estructurales. En cierto sentido, en una situación de crisis usted puede sentirse afortunado, ya que probablemente sus colaboradores estarán más dispuestos a ser flexibles y asumir responsabilidades diferentes a las habituales. Más aún, si muestra un buen manejo de la crisis, se validará como líder ante su personal, todo lo cual puede facilitar la implementación de otros cambios posteriores. Por ejemplo:

<sup>14</sup> La generalización pretende solo un propósito didáctico. Las escuelas son organizaciones complejas que no pueden ser definidas en una sola frase. Por ejemplo, en una *escuela desorganizada* también pueden laborar profesores muy concienzudos en el cumplimiento de sus responsabilidades; puede haber cursos que avanzan a buen ritmo, etc.

<sup>15</sup> Estos ejemplos incluyen experiencias desarrolladas en escuelas efectivas y en otras que actualmente caminan hacia la efectividad, y que no corresponden a las incluidas en la muestra.



En una escuela con buenos resultados en el SIMCE y con una destacada participación de sus alumnos en actividades culturales en la comuna, la nueva directora se encontró con que el jefe de UTP, considerado por todos como un puntal en estos buenos resultados, se disponía a abandonar la escuela para asumir la dirección de otro establecimiento. Casi al mismo tiempo, a la profesora que tenía más condiciones para reemplazarlo se le declaró una grave enfermedad, que la mantendría fuera de la escuela por tiempo incierto. Los otros profesores carecían de experiencia o del liderazgo necesario para optar al cargo. La directora tenía clara conciencia de lo importante que era la conducción técnico pedagógica en el buen funcionamiento de la escuela, por lo que su estrategia inicial estuvo condicionada por la necesidad urgente de evitar que el saber acumulado del jefe de UTP se perdiera. Para esto, le solicitó que dedicara sus últimos días en la escuela a capacitarla, explicándole las prácticas que habían llevado a la escuela a su sitio actual; luego, analizaron en conjunto con los profesores cómo descomponer las tareas que efectuaba el jefe de UTP para distribuirlas entre los docentes y la directora, la que también actuaría como coordinadora *interina* del trabajo técnico pedagógico. Esperaba mantener así el buen funcionamiento de la escuela hasta que la profesora con potencial para reemplazarlo se mejorara, o bien, ella encontrara un reemplazo externo adecuado. De paso, sin embargo, logró algo mucho más importante: que el conocimiento individual (del jefe de UTP) se transformara en aprendizaje organizacional.

Una pequeña escuela rural municipal con buen rendimiento académico, se vio enfrentada a la competencia de una nueva escuela particular subvencionada que ofrecía sacos de harina y zapatos escolares a los apoderados que matricularan a sus hijos en ella. Cuando los primeros alumnos empezaron a retirarse para ir a la nueva escuela, directivos y profesores entraron en estado de alerta y respondieron a este desafío priorizando el fortalecimiento de los vínculos con los apoderados. Para ello, redoblaron las actividades dirigidas hacia ellos, realizaron actos en los que participaban junto a sus hijos, organizaron cursos para las madres campesinas, mejoraron la estructura de las reuniones de apoderados para hacerlas más gratas, etc. Así, se diferenciaron efectivamente de su competidor, que tenía una relación distante con los padres.

#### • Escuelas en estado de desorganización

Algunas escuelas tienen un estilo de funcionamiento muy desorganizado que se traduce, entre otros síntomas, en:

- Pérdida de horas de clase: muchos retrasos y ausencias de profesores, actividades que implican suspensión de clases normales, etc.
- Poco aprovechamiento del tiempo durante las clases: profesores que entran tarde a la sala, pierden tiempo pasando la lista, salen a buscar materiales, etc.
- Escaso avance en el cumplimiento de objetivos por realización de actividades distintas a las planificadas según el programa.

- Gran indisciplina en hora de clases, fuga de alumnos de la sala, agresiones.
- Incumplimiento de las planificaciones.

Una estrategia exitosa de mejoramiento de los resultados pedagógicos no puede pasar por alto estos factores; primero, las clases deben **hacerse**; el currículum debe **implementarse** aprovechando bien **todo** el tiempo dispuesto para ello. Una vez que esto se cumpla, nos preocuparemos de buscar de qué maneras podemos hacerlo **mejor**.<sup>16</sup> El siguiente ejemplo, de una escuela que actualmente camina hacia la efectividad, ilustra el punto anterior:

<sup>16</sup> El capítulo 4 entrega numerosas sugerencias para lograr que en una escuela desorganizada se establezca una disciplina básica que le permita despegar y obtener buenos resultados a futuro.



En una escuela municipal de la Región Metropolitana que tenía malos resultados en el SIMCE y pésimo clima laboral, el recién nombrado director definió una estrategia *a dos bandas*: decidió partir por recomponer las relaciones interpersonales y, a la vez, incentivar el profesionalismo de los profesores con el ejemplo personal. Así, organizó salidas mensuales a comer o bailar con todo el personal; *pichangas* entre profesores, paseos a Valparaíso, etc., todas actividades en las que él mismo participaba con entusiasmo.

Paralelamente, marcaba la pauta en la escuela trabajando con ahínco: era el primero en llegar y recibía a alumnos y profesores en la puerta; preparaba muy bien las reuniones; estaba al tanto de todo lo que sucedía en la escuela y participaba personalmente en algunas actividades pedagógicas; resolvía los problemas en vez de dilatarlos y se mostraba muy transparente y correcto en el trato, exigiendo ser correspondido de la misma manera.

Con esta combinación, se *ganó* a los profesores, quienes comenzaron a llegar a la hora, a cumplir con algunos compromisos laborales postergados e incluso a hacer cosas que anteriormente se habían negado, como cuidar a los niños durante las horas de almuerzo y en los recreos para formarles hábitos y evitar peleas. Los docentes accedieron a cumplir con estas labores porque vieron que el director y la jefa de UTP también lo hacían. Una vez establecido este clima de buena voluntad y logrado un ordenamiento básico de la escuela, el equipo directivo pudo llevar a cabo algunas iniciativas que habrían generado gran resistencia si se hubieran realizado desde el comienzo, como observar clases y revisar las prácticas pedagógicas de los profesores, con el objeto de mejorarlas.

Hay escuelas que pecan de inertes, letárgicas o conformistas, y que ofrecen gran resistencia pasiva a cualquier intento de realizar cambios. Sin embargo, no todas las escuelas inertes son iguales y es conveniente profundizar un poco en las causas de su letargo para elegir la estrategia adecuada.

#### • Escuelas *depresivas*

En algunas escuelas sobresale una *autoestima colectiva* baja. Los profesores son escépticos respecto a la posibilidad de mejorar los bajos resultados obtenidos. Culpan de ello a la vulnerabilidad del entorno, a la falta de cooperación de los apoderados, etc., pero estas quejas legítimas también cumplen la función de encubrir un profundo sentimiento de inseguridad: les parece que el desafío es demasiado grande y que tienen insuficientes recursos personales para enfrentarlo. Para no exponerse al fracaso, se cierran al cambio, afirmando que **la situación** (y no su conducta) es inmodificable.

En estas escuelas, lo primero que se debe hacer es intentar recuperar la autoconfianza, en base a pequeños avances. Para ello, podría ser conveniente **partir por un cambio menor**, en un área que despierte menos resistencia y/o produzca un efecto más rápido y visible. Al sacar a los involucrados de sus rutinas, este cambio menor puede abrir camino a otros mayores.

Por ejemplo, algunos directores han señalado el inicio de una nueva etapa mediante gestos como **un cambio visible en el entorno físico**. Profesores, apoderados y alumnos, trabajando juntos –como una metáfora de la intención de construir en equipo la nueva identidad de la escuela– se vuelcan en tareas de pintura y ornamentación del recinto, de pavimentación, construcción de alguna dependencia, etc. En otras palabras, los directores le dan a su escuela *una nueva cara*, mientras se organizan para darle una nueva y más efectiva *personalidad*.



En una escuela que se caracterizaba por las malas relaciones interpersonales, por una gestión directiva hecha a espaldas de la escuela y sin ningún trabajo en equipo, el nuevo director derribó las barreras existentes tanto en forma literal como simbólica: sacó los paneles que separaban su oficina de la antesala donde se encontraba la secretaria, el inspector y la oficina de UTP, pasando todos a compartir un recinto común. ¿Qué manera más clara de señalar: aquí no hay nada que esconder y este equipo trabaja unido?

Un director nuevo asumió el cargo en una escuela que se encontraba muy deteriorada y tenía una pésima imagen en el vecindario. No tenía recursos para refaccionar el recinto pero se consiguió una gran cantidad de árboles en la Corporación Nacional Forestal (CONAF) y, junto a sus alumnos, los plantó en un extenso patio. Les anunció que cuando los árboles crecieran, un sector del patio se abriría para uso de la comunidad, la cual recibiría este parque como un aporte de los alumnos del colegio (...y se terminaron las pedradas y rayados en las murallas).

EL cuidado en la **presentación personal** de los alumnos constituye otra forma simple y doméstica de marcar el cambio: mayor aseo, caras lavadas y cabelleras peinadas, faldones de la camisa metidos dentro del

pantalón, a veces un cambio del clásico corbatín azul por otro con los colores y la insignia de la escuela, dan la señal visible de que el colegio ha comenzado a pasar a una etapa distinta.



En una escuela urbana, un nuevo director marcó la pauta para sus profesores al venir todos los días con corbata, subvencionar la compra de cotonas azules para los docentes y predicarles incansablemente sobre la necesidad de ser un buen modelo para los alumnos. El equipo mejoró su presentación personal y comenzó a cuidar el trato entre sus miembros. Lo que más les costó fue *mejorar el vocabulario* durante los partidos de babyfútbol que jugaban todas las semanas con el equipo de apoderados, y donde asistían muchos alumnos.

Una directora relata cómo enfrentó la inercia del entorno que amenazaba con derrotar los cambios que empezaba a experimentar su escuela: *“Nuestra escuela era conocida desde hace años como ‘la escuela de los piojentos’. Cuando nos empezó a ir mejor en el SIMCE y los niños comenzaron a tener mejor conducta, nos encontramos con que la gente no percibía este cambio, y cada vez que algún grupo de la escuela municipal dejaba alguna embarrada a la salida del colegio, se ponía a tomar en la plaza o a decirle cosas a la gente que pasaba, los vecinos decían: ¡Seguro que son de la escuela de los piojentos! Era muy frustrante para nosotros, los profesores, y desmoralizante para los niños, que no se podían sacar la etiqueta de encima. Así es que lo pensamos en consejo, hablamos con los padres y les propusimos cambiar el uniforme. Lo hicimos de a poco y buscamos un modelo sencillo, porque son padres de escasos recursos, pero ahora en el pueblo todos identifican a nuestros niños y saben que son respetuosos y correctos, que ya no son los mismos de antes. Y si alguno realmente ‘se manda un numerito’, me vienen a contar de inmediato, porque el uniforme los delata, y así podemos intervenir y ver qué pasa”.*



Recuerde que estos cambios *cosméticos* son un **medio** para destrabar un sistema que no quiere cambiar, creando condiciones más favorables para iniciar un proceso de mejoramiento en lo que verdaderamente importa: las prácticas pedagógicas, la convivencia interna, el aprendizaje de los alumnos.

#### • Escuelas autocomplacientes

Una situación muy diferente se produce cuando una escuela se resiste a los cambios porque cree que lo está haciendo bien y no siente la necesidad de plantearse mayores desafíos. Sin embargo, estancarse en las prácticas que han sido exitosas en el pasado puede ser peligroso; las circunstancias del entorno, las políticas educacionales, las promociones de

alumnos, las formas de evaluación (SIMCE, Prueba de Selección Universitaria (PSU), etc.) cambian, puede que las viejas recetas no se adecuen a los nuevos desafíos y conviene revisarlas permanentemente. Otro factor a considerar es que, a veces, la definición de *éxito* de estas escuelas puede ser poco exigente.

En estos casos, la estrategia usada por algunos directores es romper el equilibrio **creando un sano grado de insatisfacción** con los logros actuales, junto a **expectativas** de logros superiores. Esta estrategia debe ser aplicada con mucho cuidado, pues no se trata de golpear la autoconfianza de la comunidad educativa ni de desconocer los logros pasados, sino de estimular el amor propio e incentivar la autosuperación.



Los alumnos de **una escuela situada en una comuna rural sureña** habían obtenido, por años, entre 240 y 250 puntos en el SIMCE. La directora encontraba que estos resultados eran insatisfactorios y podían ser superados, sin embargo, chocaba con la actitud autocomplaciente del cuerpo docente, de los alumnos y de los mismos apoderados. ¿Para qué cambiar? Después de todo, obtenían el puntaje más alto de su comuna, en la escuela no había grandes problemas de disciplina, los profesores se llevaban bien entre sí. La directora decidió basar su estrategia en la **creación de insatisfacción**. Revisó los últimos resultados del SIMCE e identificó las escuelas de comunas cercanas que atendían alumnos de similar condición socioeconómica y obtenían puntajes iguales o superiores a los de su escuela. Se puso en contacto con los directores y los invitó a organizar una olimpiada matemática, en la cual, para espanto de sus profesores y alumnos, la escuela obtuvo solo el tercer lugar. Con el remezón causado por esta *derrota*, se generó entre ellos una disposición más favorable para revisar y mejorar las prácticas existentes.

La nueva directora de un colegio rural mandó a techar el acceso al recinto para que las madres que venían a buscar a sus hijos pequeños después de clases pudieran guarecerse del sol y de la lluvia. Se acostumbró a pasar todos los días a conversar unos minutos con las apoderadas, mientras éstas esperaban que tocara la campana. De paso, les contó de los proyectos que deseaba implementar en la escuela, sin mencionar que éstos se encontraban estancados por la dificultad para motivar a un sector de los profesores. Las madres se entusiasmaron con estos proyectos, que parecían ser muy entretenidos y beneficiosos para sus niños, y corrieron la voz entre el resto de los apoderados; éstos comenzaron a consultar reiteradamente a los profesores de sus hijos sobre los mismos, ofreciéndose para cooperar en su implementación. De esta manera, las **expectativas** creadas en las familias ayudaron a ejercer presión sobre los profesores renuentes, quienes terminaron sumándose a los cambios puestos en marcha por la directora.

• **Escuelas que practican la resistencia pasiva**

¿Qué pasa cuando un director hereda un equipo que no puede cambiar? Una persona que no puede ser despedida (y que, generalmente, tiene clara conciencia de ello), se siente menos motivada para hacer esfuerzos adicionales o para cambiar ciertas prácticas que pueden resultar inconvenientes.

Cuando esto sucede, el director termina por no exigirle nada, porque si lo hace y no obtiene la respuesta esperada, se expone a perder autoridad ante el resto del personal. También puede suceder que el director se exaspere y comience a usar prácticas de hostigamiento hacia esta persona, lo que puede afectar gravemente el clima laboral, o que se sienta tan impotente que se deprima y abandone su esfuerzo por sacar adelante su escuela.

¿Qué hacer? Es aquí cuando se ponen realmente a prueba la perspicacia, inventiva y, sobre todo, las habilidades sociales y la paciencia del director. Algunas sugerencias:

- √ Los grupos nunca son completamente homogéneos. Trabaje con quienes muestren mayor disponibilidad, brinde reconocimiento a los que obtengan logros, apoye y anime a los que hicieron el intento y fracasaron. Genere un clima de camaradería pero no se atrinche en *el bando de los buenos*. Por el contrario, sea generoso y deje siempre la puerta abierta para quienes se quieran incorporar tardíamente.<sup>17</sup>

- √ Identifique las emociones de fondo que mantienen a las personas petrificadas en una posición negativista (el temor a ser percibido como ignorante, el sentirse demasiado viejo o cansado para cambiar, la desconfianza). Cuando esté seguro de haber interpretado correctamente los sentimientos de cada cual, hable con ellos y dé una connotación positiva a esa carga emocional que traen. Dígales, por ejemplo, que para avanzar, el grupo necesita de la mirada de sentido común, de la experiencia o de la visión crítica del profesor.
- √ Puede parecer paradójico, pero algunas personas se sienten más dispuestas a revisar sus posturas cuando se sienten genuinamente aceptadas; en cambio, ante el rechazo y la crítica, se atrincheran. Posteriormente, si la persona se incorpora al trabajo grupal, no se olvide de agradecer sus intervenciones.
- √ Use como incentivo la aprobación pública del trabajo de los profesores. Busque indicadores objetivos y asegúrese de visibilizar los resultados obtenidos. Las pruebas de nivel aplicadas a cursos paralelos brindan una oportunidad para ello, así como los resultados del SIMCE. Cree oportunidades para que la comunidad pueda apreciar el resultado de los esfuerzos de cada profesor con su curso: presentaciones artísticas, exposiciones de trabajos hechos por los niños, participación en competencias, etc., en los que se identifique claramente quién es el profesor a cargo de cada grupo.

<sup>17</sup> Si hay un *bando de los buenos*, corre el riesgo de que la situación en su escuela se polarice y que el resto del personal no se sume a sus propuestas para no sentir que se está *dando vuelta la chaqueta*.



**Una escuela situada en las afueras de Santiago**, con muy bajo rendimiento en el SIMCE, recibió el apoyo de una consultora especializada en temas pedagógicos que, como primera medida, se centró en apoyar a los dos 4os básicos que debían rendir la prueba ese año. Una de las profesoras aceptó gustosa el apoyo ofrecido, pero la otra se negó a asistir a las reuniones de trabajo y no permitió que se realizaran observaciones de sus clases, con el argumento de que ella tenía mucha experiencia y no necesitaba ayuda. Cuando llegaron los resultados del SIMCE al año siguiente, quedó en evidencia que el curso cuya profesora había seguido las indicaciones de la consultora, había obtenido cerca de 20 puntos más que el de la profesora con mucha experiencia. Con estos resultados en mano, la directora confrontó a la profesora y ella debió aceptar, a regañadientes, las medidas propuestas.

√ La experiencia de algunas escuelas demuestra que con un tercio de los profesores alineados a un proceso de mejoramiento, ya se tiene una masa crítica para impulsar cambios.

#### • Escuelas conflictivas

En algunas escuelas existen grupos humanos que se destacan por su susceptibilidad y desconfianza hacia la autoridad. Cada nueva propuesta del director es analizada con lupa y sujeta a mil objeciones, cada declaración es vista como portadora de significados ocultos. Tienden a ver el mundo en blanco y negro; si se contrata a un nuevo profesor, éste se ve obligado a decidir rápidamente si está con ellos o con el director, y generalmente opta por lo primero para no quedarse solo, en un entorno mayoritariamente adverso.

En ocasiones, las escuelas caen en dinámicas de desconfianza mutua por el mal manejo de uno o varios directores anteriores; cargan con un largo historial de complots de oficina y promesas incumplidas que avalan, de alguna manera, la actitud suspicaz del personal. En otras oportunidades, se cruzan las aspiraciones de protagonismo personal de algún líder informal; el resentimiento de alguien que perdió poder con la llegada del nuevo director, la frustración de ver en el cargo a quien se percibe (justificadamente o no) con menos méritos que los propios. No importa la causa, la solución nunca es fácil y trabajar en esas condiciones puede llegar a ser muy desgastador.

Si usted no puede efectuar cambios en su personal, ármese de paciencia, no se deje intimidar, no lo tome

como algo personal y, sobre todo, no trate de ganárselos haciéndose el simpático: esta actitud será percibida como un intento de manipulación de su parte. Opte, en cambio, por ganarse (aunque sea a regañadientes) su respeto; aspire a ser considerado una persona derecha. Para ello, cuide su credibilidad.

- √ Sea el primero en dar el ejemplo y en acatar las normas.
- √ No prometa nada que no esté seguro de poder cumplir.
- √ No muestre favoritismos entre su personal.
- √ No incurra en un doble discurso, ¡ni siquiera bromea respecto a ciertos temas sensibles en sus conversaciones informales!
- √ Sea reservado.
- √ Sea honesto: si le preguntan algo que no sabe, no improvise; admítalo y prometa una respuesta para después de hacer las averiguaciones correspondientes.

¡Cultive la buena comunicación! Los directores tienden a evitar las reuniones masivas cuando su personal tiene estas características de conflictividad; sin embargo, la falta de información oportuna y transparente es, precisamente, lo que permite que florezcan los rumores y la desconfianza. Repase todas las recomendaciones que le hicimos al comienzo de este capítulo y:

- ✓ Asegúrese que la información que usted entrega al personal les llegue sin intermediarios que puedan distorsionar el mensaje: haga reuniones ampliadas para comunicar asuntos importantes o envíe el mensaje por escrito (memorando o correo electrónico), usando una redacción muy clara y unívoca.
- ✓ Si su escuela es muy grande, además de participar en las reuniones de su equipo directivo o del consejo de profesores, concurra a las reuniones de grupos pequeños (por ejemplo, de subciclo o de asignatura), ya que ellas permiten un contacto más cercano; trabajando codo a codo con sus profesores, tendrán la oportunidad de conocerlo mejor y usted, de responder sus dudas.
- ✓ Cada vez que en una reunión se tomen acuerdos importantes, confeccione un acta y pida que todos la firmen; haga llegar copia a los involucrados.
- ✓ Si llega a sus oídos algún rumor nocivo o malintencionado sobre algún tema de interés común, no espere a que pase solo ni se desgaste buscando

culpables; póngalo arriba de la mesa en la próxima reunión y solicite que sus colaboradores expresen todas las dudas que tengan respecto al tema, aclarándolas después.

#### • Escuelas nostálgicas

¿Alguna vez le ha tocado reemplazar a un director muy querido y respetado? Ante cada nueva iniciativa que usted desea implementar, recibe miradas escépticas y comentarios del tipo “cuando estaba don Ulises, no lo hacíamos así”, “¡El Cid puede estar muerto, pero sigue dirigiendo desde la tumba!” ¿Qué hacer ante esta situación?

Algunos directores han facilitado la transición a una nueva etapa en sus escuelas, aliándose con aquella parte de la vieja cultura que resulta funcional al nuevo proyecto, reinterpretándola a su favor, ganando así la comunidad escolar a su causa. Es como tomar una vieja idea y darle un nuevo sentido; las personas sienten que permanecieron fieles a la vieja escuela que los identifica pero, en la práctica, estarán haciendo cosas diferentes. Un ejemplo puede aclarar esto:



Una escuela rural se preciaba de acoger y proteger a alumnos de sectores muy deprivados, pero que tenían pésimos resultados académicos. La nueva directora:

- Rescató esta vocación social, dándole a la escuela el nombre del fundador (su antecesor).
- Reinterpretó el sentido de la protección que brindaba la escuela a los niños: de la entrega de paquetes de alimentos y ropa, se pasaría a la entrega de conocimientos y habilidades de buen nivel, que permitieran a los alumnos insertarse ventajosamente en el mercado laboral y romper el círculo de pobreza en el que sus familias habían permanecido por generaciones. “En vez de darle el pescado, le enseñarían a los niños a pescar.”

Aun así, fue necesario cambiar parte de los profesores más antiguos para lograr un cambio en la cultura organizacional y, con ello, el despegue de la escuela.

Si esta misma directora hubiera llegado con un discurso contrario a las prácticas asistencialistas y en favor de mejorar los pésimos estándares educativos para competir con los colegios de la comuna, probablemente se habría enemistado no solo con el profesorado, sino también con la mayoría de los apoderados que recordaban con afecto a su antecesor. Sin embargo, eso es exactamente lo que terminó haciendo el colegio, sin perder la vocación social que lo identificaba.

En términos más generales, si usted quiere encontrar mayor receptividad ante sus propuestas de cambio, tiene que usar la empatía. No basta que los argumentos sean lógicos para usted, que estén respaldados por datos científicos o por la voz de la autoridad. El equipo podrá aceptar sus órdenes, pero si quiere ganarse la buena voluntad y el compromiso de sus colaboradores, tiene que tomar en cuenta cómo reciben lo que usted les está proponiendo; para ello, fíjese bien cómo es la cultura, el lenguaje y los valores de la escuela.<sup>18</sup> Encuentre argumentos válidos que respondan a ese sistema de referencia y formule sus objetivos en esos términos.

Por ejemplo, si se trata de una escuela muy conservadora, explique cómo su propuesta ayuda a poner al día alguna tradición preciada, evitando que se pierda. Si se trata de una escuela con orientación comunitaria, analice cómo las medidas que usted desea implementar benefician a las familias de sus alumnos y a su entorno social. Lo importante es que no distorsione la realidad de su propuesta de cambio (la gente se daría cuenta tarde o temprano, y usted perdería credibilidad), sino que solo la presente en un envase de argumentos diferentes.

#### • Escuelas receptivas

Si su escuela es nueva o recientemente renovó gran parte de su personal, si los profesores se encuentran alineados y preocupados por mejorar los aprendizajes de los niños, ¡no pierda tiempo! Parta directamente con aquellas medidas que produzcan el mayor impacto posible en los buenos resultados. Le recomendamos:

- ✓ Organizar el trabajo de la Unidad Técnico Pedagógica (véase capítulo 7, “Liderazgo Pedagógico”).
- ✓ Diseñar, junto a su equipo, un sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje que permita medir los avances de cada alumno, tomar medidas remediales en forma oportuna y comparar la efectividad de las distintas estrategias pedagógicas (véase capítulo 5, “Evaluación del aprendizaje de los alumnos”).
- ✓ Establecer un sistema para abordar los diversos ritmos de aprendizaje al interior de la sala de clases, proveer reforzamiento a los alumnos de aprendizaje lento como también asistir a aquellos que exhiben aprendizajes avanzados (véase capítulo 6, “Estrategias para el manejo de la diversidad”).
- ✓ Trabajar la disciplina escolar no solo como un conjunto de normas y prohibiciones, sino como un conjunto de consensos que regulen la convivencia de profesores, apoderados y alumnos (véase capítulo 8, “Convivencia escolar positiva y manejo de la disciplina”).

¿A cuál de estas escuelas se parece la suya?

Seguramente, tiene aspectos en común con algunas y difiere de otras. En base al diagnóstico confeccionado, usted debe decidir qué sugerencias se ajustan más a sus necesidades, para luego poner manos a la obra.

<sup>18</sup> Los valores verdaderos y cotidianos, que no siempre coinciden con los proclamados en la declaración de principios; busque pistas sobre ellos en la información recolectada en el capítulo anterior.

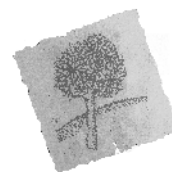
“

Para que la escuela logre sus objetivos, es importante que las **profesoras trabajen en equipo, que planifiquen y no improvisen.**

Los niños se acostumbran a mantener un **ritmo de trabajo** y faltan menos porque saben que no vienen a perder el tiempo.”

Director,  
Escuela Aguada de Cuel, Los Ángeles.

4 <sup>cap.</sup>



El trabajo en estas escuelas está teñido por un fuerte sentido de la responsabilidad y de la excelencia docente (*ética del trabajo*). Indicadores claros de este profesionalismo son los bajos índices de ausentismo laboral y la participación de los docentes en actividades fuera de su jornada contratada. Los profesores de estas escuelas *se toman en serio su trabajo* y, si es necesario, sacrifican parte de su tiempo para que todo resulte bien.

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

Este capítulo entrega sugerencias a los directores en cuyas escuelas, por diversos motivos, las cosas no funcionan normalmente: se pierden horas de clase, la asistencia es mala, los profesores llegan habitualmente atrasados, las clases no se planifican bien y se recurre a la improvisación, existe una baja cobertura curricular, hay mala disciplina y una pérdida de la responsabilidad profesional de los docentes.

Es posible que su escuela tenga muchos otros problemas pero, en esta etapa, le sugerimos concentrarse en dos temas: **cumplimiento de los horarios** y **cumplimiento de los programas**.

Estos temas no son discutibles, son materia del contrato de trabajo que el profesor firmó cuando inició su labor. Por lo tanto, usted puede y debe ser firme al pedir su cumplimiento, cuidando de no incurrir en actitudes que pongan en riesgo la posibilidad de desarrollar una relación de trabajo constructiva, después de que el problema haya sido superado.

#### OJO CON...

Una escuela que ha perdido normalización<sup>19</sup> tiene una gran inercia, por lo que usted deberá involucrarse al máximo en esta etapa y estar en terreno constantemente, postergando incluso otras tareas que pueden parecerle más importantes o urgentes. ¡Tenga paciencia! Los primeros pasos son los más difíciles de lograr, pero una vez que la escuela se ponga en marcha, podrá relajar el control, enfocar su atención en la etapa siguiente y su equipo seguirá trabajando con la misma energía, no por estar sometido a un control externo, sino por el compromiso que ha desarrollado con su misión.

<sup>19</sup> Vamos a entender por **normalización** el cumplimiento de aspectos *básicos* como horarios, implementación de los programas y condiciones mínimas de funcionamiento de una escuela.

**Cumplimiento de horarios**

El buen aprovechamiento del tiempo es un factor principal para que una escuela alcance sus objetivos. Aunque parezca obvio, es un problema muy frecuente. Cuando eso sucede, nada de lo planificado puede funcionar bien.

Cuando hizo el diagnóstico preliminar de su escuela, usted estableció una *línea base*, es decir, se formó una idea de las prácticas de sus profesores. Sabe quiénes son más impuntuales, cuánto se demoran las clases en empezar después del recreo, cuántas horas de clases se perdieron el semestre pasado por ausentismo, licencias, etc.

El incumplimiento reiterado (de una norma, del logro de una meta, etc.) ocurre no solo en las escuelas, sino en todo tipo de instituciones y empresas, porque la gente tiene la percepción de que:

- nadie se da cuenta y,
- no hay mayor diferencia entre tener una conducta deseada o no deseada, es decir, el incumplimiento no tiene consecuencias.

Su primera tarea, entonces, será **darle visibilidad a esos incumplimientos**.

- √ Es indispensable que usted comience por llegar todos los días, al menos, media hora antes del inicio de clases. En una primera etapa, mientras se instala la cultura de la puntualidad, evite los compromisos que requieran su presencia fuera de la escuela a primera hora.
- √ Hágase el hábito de recibir a alumnos, profesores y apoderados en la puerta de la escuela todas las mañanas. Un saludo cordial, una sonrisa, un breve intercambio de palabras, mejora el ánimo para comenzar la jornada.
- √ Después del toque de campana, asegúrese de que el libro de asistencia de los profesores esté en su oficina, y que los profesores retrasados lo firmen en su presencia.
- √ Pregunte a los que llegan retrasados habitualmente, cuál es la causa. Si es una razón atendible, ofrezca (si puede) colaborar en la búsqueda de una solución.
- √ Asegúrese que las clases se efectúen sin interrupciones externas.



Una directora tenía en su equipo a una profesora que llegaba retrasada con frecuencia. Cuando le preguntó por el motivo, explicó que tenía hijos pequeños y que no podía salir de la casa hasta que no llegara su asesora de hogar, quien se atrasaba, a su vez. La directora, con amabilidad ofreció dos alternativas: “Si quieres, buscamos alguna apoderada que trabaje puertas afuera y que viva cerca de tu casa. O vemos la forma de cambiar horarios para el próximo año, de modo que trabajes en la jornada de la tarde”. La profesora agradeció el gesto y acusó recibo del mensaje; a partir de ese momento, comenzó a llegar a la hora. No tuvo necesidad de cambiar a su asesora.



¿Qué produjo el cambio de actitud en la profesora?

- La directora le mostró que estaba enterada de la existencia y frecuencia de sus atrasos.
- Le dio la oportunidad de explicar sus razones y no descalificó su explicación, pese a que tenía dudas respecto a su veracidad.
- Al mismo tiempo, le hizo sentir que sus atrasos eran lo bastante importantes como para que la misma directora se preocupara de buscarles una solución.

Muchos directores de escuelas efectivas han logrado un buen nivel de cumplimiento del horario de entrada, solo con medidas como las señaladas. Si, pese a sus esfuerzos y luego de haber hablado seriamente con el afectado, después de un plazo razonable no obtiene resultados, su responsabilidad será aplicar las sanciones disciplinarias para las cuales está facultado, por ejemplo, el descuento de sueldo.

Otro aspecto muy importante en el cumplimiento de horarios, es el ingreso a la sala inmediatamente después del recreo, y la permanencia del profesor en la sala de clases durante la misma.

- ✓ Acostúmbrese a compartir un café durante el primer recreo con sus profesores. Es el momento de tomarle el pulso al ánimo de su gente, conversar brevemente sobre los eventos del día, etc. Cuando suene la campana que anuncia el fin del recreo, sea el primero en ponerse de pie o cortar la conversación, dando la señal para reiniciar las labores.
- ✓ Después de dar algunos minutos para que cada profesor llegue a hacer la clase que le corresponde, pasee por los pasillos y asegúrese que cada curso esté en su sala. Pregunte calmadamente qué sucede, cada vez que un profesor no se encuentra presente, ya sea por llegar con atraso a la sala o por haber salido a realizar una diligencia. Con esto, usted da la señal que su ausencia es una anomalía.
- ✓ Procure que su oficina tenga vista a los pasillos y salas de clases (que mire hacia dentro del edificio, no hacia fuera).
- ✓ Si un profesor se demora reiteradamente en ingresar a la sala, o abandona ésta con frecuencia, converse con él, pregúntele qué problema tiene y, si es atendible, ofrézcale buscar una solución conjunta.



**En un gran colegio urbano**, los profesores acostumbraban a dejar a sus alumnos trabajando en alguna tarea mientras salían a realizar diversas diligencias. El jefe técnico abordó el problema en un consejo de profesores, y los docentes informaron que lo hacían porque se les acababan algunos materiales y debían salir a reponerlos. Éste pensó que la solución podía ser una mejor planificación de la clase, pero en ese momento no estaba en condiciones de confrontarlos, por lo cual, buscó otra solución. Con el aval del sostenedor, al final de cada pasillo, se construyeron casetas para que los inspectores de patio pudieran permanecer allí durante las clases y mantuvieran una pequeña cantidad de materiales de uso frecuente. Si, por ejemplo, algún profesor necesitaba un plumón, se asomaba al pasillo y, con una seña, el inspector lo auxiliaba tanto con los materiales como otros imprevistos (alumnos enfermos, etc.) Así, las clases dejaron de sufrir interrupciones.

**Asistencia y puntualidad en los alumnos**

Una vez que se haya normalizado la asistencia y puntualidad de los **profesores**, conviene que aborde este tema con sus **alumnos**. Antes de proseguir, el siguiente ejemplo le indicará por qué es importante proceder en este orden y no a la inversa (partir por controlar la puntualidad de los alumnos):



Una directora muy centrada en el manejo administrativo, notó que cuando terminaba el recreo, los alumnos se demoraban en entrar a clases, perdían tiempo en los pasillos y metían ruido. Molesta, ordenó a la psicóloga de la escuela que diseñara un programa de refuerzo conductual para solucionar el problema. Ella elaboró un complejo sistema llamado *Refuerzo a la Respuesta del Toque de Campana*, se consiguió paquetes de dulces para premiar a los alumnos más puntuales, y difundió el programa por todo el colegio. ¿El resultado? Un fracaso absoluto. En su informe a la directora, dejó constancia de las razones: “*Los profesores no pudieron determinar quiénes fueron los niños más puntuales, porque no se encontraban en las salas en el momento del toque de campana, llegando en promedio 10 a 15 minutos después*”.

Cuando los retrasos son poco frecuentes, se puede acudir al método tradicional de sancionar a quien no cumple la norma: impedirle que ingrese a la sala hasta el primer recreo, obligarlo a quedarse horas extra para recuperar el tiempo perdido, enviar comunicaciones al apoderado, etc.

Pero si el nivel de incumplimiento es muy elevado, estas medidas son poco efectivas: la oficina del inspector termina llena, el registro de inasistentes y el control de la reincidencia se dificulta, etc. Y si

usted se encuentra al inicio de un proceso de cambios, no querrá partir aplicando solo medidas represivas que aumenten la resistencia de los alumnos y profesores, y que terminen desgastándolo inútilmente, cuando aún quedan muchas batallas que pelear!

A pesar del ejemplo relatado anteriormente, los programas de refuerzo conductual bien conducidos son efectivos para situaciones como ésta. Siguiendo el ejemplo de algunas escuelas efectivas, usted puede:

- ✓ Premiar con un desayuno con torta al curso con la mejor asistencia del semestre.
- ✓ Llevar de excursión al curso con menos alumnos impuntuales.
- ✓ Organizar una *completada* para el curso que logre ciertas metas en materia de puntualidad o asistencia (por ejemplo, no más de tres atrasos no justificados por semana).
- ✓ Enviar una nota de felicitación a todas las mamás del curso con menos alumnos inasistentes.

Sin embargo, hay que tener presente algunos consejos:

- ✓ El programa de refuerzo conductual debe tener la más amplia difusión posible, entre alumnos, apoderados y profesores, antes de su aplicación.

- ✓ Debe quedar claro qué conductas se van a premiar y cómo se van a medir. Por ejemplo, se pueden difundir las reglas mediante afiches situados en lugares estratégicos:

**GRAN PREMIO A LA PUNTUALIDAD**

*¡¡A partir del próximo 1º de abril, premiaremos a los cursos más puntuales!!*

*Las reglas de este concurso son las siguientes:*

- Cada curso parte con un puntaje de 100 puntos. A este puntaje base se le agregarán o quitarán puntos, según la puntualidad que muestren los alumnos del curso.
- A las 8:05 a.m., el director, el jefe de UTP o el inspector general recorrerán los pasillos.
- Cada alumno que se encuentre, aunque sea con un pie fuera de la sala de clases, le restará un punto a su curso.
- Si todos se encuentran sentados ordenadamente en sus puestos, el curso obtendrá 10 puntos de bonificación.
- El puntaje de los cursos se publicará diariamente en el fichero ubicado a la entrada del comedor.
- El último día de cada mes se efectuará un recuento general y los tres cursos con mayor puntaje mensual ganarán hermosos afiches para adornar sus salas.
- El curso que, a fin de año, tenga más afiches de premio en su sala, será premiado con una excursión a la piscina municipal y una completada.

*Corre la voz entre tus compañeros y... ¡mucho éxito!*

- √ Las metas no deben ser ni muy fáciles ni muy difíciles de alcanzar. Si puede, incorpore metas intermedias para aumentar la sensación de logro. En este caso, las metas intermedias son el cómputo de asistencia mensual, y el incentivo, los afiches de regalo.
- √ Los premios deben ser escogidos en base al gusto de los alumnos, para lo cual es necesario que usted realice un pequeño sondeo previo. En el ejemplo anterior, y según la edad de los niños, es probable que el afiche de un cantante de moda los motive más que un afiche sobre la prevención de la hepatitis.
- √ Es crucial que las mediciones del cumplimiento de la conducta sean percibidas como justas y equitativas. Por eso, es preferible que solo alguien muy consistente, concienzudo y con autoridad, lleve la cuenta del número de niños atrasados, que no se encuentren en la sala, etc. Si hace excepciones (por la razón que sea), rápidamente se sabrá y el programa perderá credibilidad.
- √ No obstante lo anterior, usted notará que con el tiempo, el valor simbólico del premio puede pasar a ser más importante que el premio en sí:



Como estímulo, una parvularia entregaba a sus alumnos fichas recortadas en papel metálico, las que podían juntar y canjear con posterioridad por lápices, calugas y otros pequeños objetos. Después de un tiempo, notó que los niños, en vez de canjearlas, competían por juntar más y las ensartaban en un hilo formando collares que lucían orgullosos.

- √ Es muy importante llevar un registro público del avance de los diferentes cursos. A veces, la competencia motiva a la participación más que el mismo premio. Es como publicar la tabla de posiciones del fútbol, semana a semana. Si solo se informara quien fue el ganador final del campeonato, éste tendría mucho menos atractivo.
- √ Los premios deben entregarse oportuna, solemne y públicamente, en la fecha y en el modo convenido. Recuerde: credibilidad es la clave.
- √ Ningún programa de refuerzo dura para siempre. Usted debe evaluarlo y terminarlo antes de alcanzar el punto de saturación. Puede introducir novedad subiendo periódicamente la meta o cambiando el foco (la conducta premiada), pero no agote el recurso sobreutilizándolo.

**Área: Gestión Curricular****Dimensión**

Acción Docente en el Aula: Prácticas del establecimiento educativo que aseguran que la implementación curricular se concrete en el aula a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Elemento de Gestión**

- Existen prácticas para asegurar que el tiempo se organiza de acuerdo a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza.

Fuente: Autoevaluación: Guía para los establecimientos educacionales, MINEDUC 2005.

**Cumplimiento de la planificación**

La implementación del currículum escolar es clave a la hora de los resultados. Por eso, en esta primera etapa es muy importante lograr que las planificaciones de cada día se materialicen en el aula. Muchas veces, los profesores se dejan atrapar por situaciones contingentes en la sala o, simplemente, se pierden clases. A veces, estas situaciones bien conducidas pueden dar lugar a debates provechosos entre los alumnos y el profesor, pero no pueden suceder con tal frecuencia que se pierda el hilo de los objetivos pedagógicos a lograr. Por tanto, es necesario buscar algún sistema para verificar si las clases avanzan de acuerdo a la planificación entregada, y por qué se producen las discrepancias. Con este fin:

- √ **Revise permanentemente libros de clase, cuadernos y pruebas:** pida y revise al azar algunos

cuadernos, guías o pruebas de cada curso y contrástelos con el nivel de avance esperado para ese curso a esas alturas del año escolar.

- √ **Converse y brinde apoyo a sus docentes:** si hay grandes discrepancias, converse con el profesor y averigüe qué sucede. Aunque requiera de una intervención mayor para solucionar el problema del retraso (tenemos sugerencias para ello en los capítulos posteriores), con su preocupación ya habrá dado una señal sobre la necesidad de buscar formas de trabajo más efectivas.
- √ **Observe clases:** si el profesor le informa que no logra avanzar porque los alumnos de su curso ofrecen dificultades especiales, ofrezca su ayuda, pero fórmese una opinión independiente, asistiendo a una o más clases en calidad de observador. Es cierto que los niños no van a actuar de la manera

acostumbrada, pero si usted se comporta en forma discreta, pronto olvidarán su presencia y podrá realizar un sinnúmero de observaciones sobre la forma en que se estructura la clase, el dominio de grupo del profesor, el manejo de los distintos ritmos de aprendizaje, etc. Con esto, ya sabrá con qué medidas apoyarlo en un primer momento.

✓ **Preocúpese de tener guías de trabajo en caso de profesores ausentes:** asegúrese que cada profesor prepare actividades y guías de repaso que estén disponibles por adelantado para continuar el trabajo con el curso si el profesor se ausenta o presenta una licencia, y así aprovechar lo mejor posible ese tiempo.



Una escuela de mediano tamaño tiene ventanas hacia los pasillos; la directora, con solo mirar, sabe cuándo un curso trabaja y cuándo no lo hace. Además, la directora funciona con una política de puertas abiertas hacia los profesores, apoderados y alumnos; de esta forma, se entera rápidamente cuando se produce algún problema y, si éste requiere de su intervención, actúa de inmediato para evitar que se magnifique.

El pequeño tamaño de una escuela rural permite una retroalimentación directa de lo que sucede en cada uno de sus ámbitos, por lo que un desvío significativo de los objetivos puede ser detectado de inmediato: *“Cuando entro a la sala por otros motivos, aprovecho de observar de reojo; además, varias profesoras funcionan con la puerta abierta por el calor, así uno sabe lo que está pasando”.*

#### Área: Gestión Curricular

##### Dimensión

Acción Docente en el Aula: Prácticas del establecimiento educacional que aseguren que la implementación curricular se concrete en el aula a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

##### Elemento de Gestión

- Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula.

Fuente: Autoevaluación: Guía para los establecimientos educacionales, MINEDUC 2005.

#### Finalmente, ¿por qué es tan importante la normalización?

- ✓ Una escuela no puede aspirar a mejorar los aprendizajes de los alumnos, si no tiene un piso básico de funcionamiento.
- ✓ La optimización del uso del tiempo es fundamental. ¡Hay mucho que hacer!
- ✓ Restablecer una conducta profesional le hace bien a la moral de su equipo, especialmente a los que sí cumplen.

✓ Para que el colegio despegue, deberá hacerle ciertas peticiones a los apoderados (enviar a sus niños a reforzamiento, respaldar las medidas disciplinarias de la escuela, etc.) y a los alumnos (que sean puntuales, que hagan sus tareas, que expliquen los ejercicios a sus compañeros más lentos). Para ello, debe mostrar que, así como les exige, **el colegio también se autoexige y se esfuerza por superar sus debilidades.**

Los niños son agudos observadores de la conducta modelada por los adultos y exigen consistencia entre lo que predicán y lo que practican, antes de decidirse

a aceptar su autoridad. Fijese como razonan estos niños que provienen de un entorno especialmente difícil:

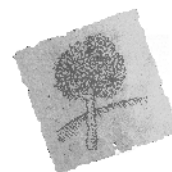


*“La otra profe nos hace leer del libro, no explica nada y nos toma la prueba. **¡Nos pide que trabajemos y ella no lo hace!** En cambio, la profesora Rosario explica en forma muy exacta, es bien detallada. Busca las palabras más apropiadas para que todos entiendan, hace esquemas en la pizarra y nos explica por partes...a ella le hacemos caso”.*

“ El trabajo que **no se evalúa**, no se sabe cómo se hace. ”

Directora,  
Escuela Francisco Ramírez, San Ramón.

5 <sup>cap.</sup>



Las escuelas efectivas, además de llevar a cabo una planificación pedagógica rigurosa y ordenada, evalúan continuamente los resultados que van obteniendo con su trabajo. En este mismo sentido, existe una alta valoración de lo que significa aprender de los propios errores y aprovechar las buenas prácticas internas.

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

### La evaluación en el centro de las estrategias para generar aprendizajes

Si en su escuela prevalecen condiciones normales de funcionamiento –los horarios se cumplen, los programas se pasan– podemos avanzar al paso siguiente en esta

gran tarea de conducirla hacia el logro de mejores resultados: ahora examinaremos cuánto dominio tienen sus alumnos de los aprendizajes esperados<sup>20</sup> para su nivel o curso.



La primera misión de la nueva directora de una escuela urbana fue tomar medidas para revertir el bajo desempeño presentado por los niños en el SIMCE. Para ello, partió con la realización de diagnósticos curso a curso, en base a los cuales desarrolló un mapa de los contenidos en los cuales los alumnos presentaban un dominio insuficiente. Con esto, se trazó un plan de superación de las debilidades detectadas hecho a la medida de cada curso. Dada la efectividad que la medida demostró tener, se institucionalizó y ha continuado aplicándose desde entonces.

En el fútbol, después del partido, un buen entrenador analiza el desempeño de sus jugadores y la efectividad del esquema de juego utilizado, saca lecciones de ello y las emplea para reorientar el entrenamiento y la estrategia que utilizará en la próxima ronda del torneo. De igual manera, los profesores de las escuelas efectivas analizan los resultados que obtienen sus alumnos en las pruebas y, en base a ellos, determinan cuánto avanzó cada uno, donde falló y cuál es la estrategia más efectiva para abordar un determinado aprendizaje. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en el fútbol, los profesores no dejan jugadores en la banca: el alumno lento, el distraído y el que no se cree capaz, también aprende a meterle goles al derrotismo.

Ciertamente, hablamos de la evaluación. Ésta forma parte del trabajo habitual de los profesores, sin

embargo, es frecuente que en la práctica cotidiana se pierda su enorme potencial orientador para el logro efectivo de los aprendizajes y se use en forma limitada, solo para calificar a los alumnos.

En las escuelas efectivas, en cambio, las evaluaciones, en sus distintas formas, cumplen con tres funciones estratégicas:

1. Permiten identificar avances y problemas en la implementación del currículum establecido.
2. Permiten definir las estrategias remediales.
3. Posibilitan el aprendizaje organizacional.

A continuación, explicaremos en detalle qué significan estos tres puntos y por qué, en conjunto, sitúan a la evaluación en el centro de la gestión educativa.

<sup>20</sup> Los *aprendizajes esperados* son “conocimientos, habilidades, actitudes y forma de comportamiento que se logran en un determinado período de trabajo y que se continúan desarrollando en el siguiente nivel del sistema educativo. Los aprendizajes esperados conducen al logro de los Objetivos Fundamentales Verticales y Transversales”. Marco Curricular, MINEDUC 2004.



**1. Las evaluaciones permiten identificar avances y problemas en el cumplimiento de la misión de la escuela**

En el capítulo 1, mencionamos que la clave más importante en el éxito de las escuelas estudiadas es que centran todo su accionar en lograr el aprendizaje de cada uno de los alumnos. Es lo que constituye su misión. Pero *el aprendizaje de los alumnos* es una expresión muy amplia y otra clave significativa nos dice que, en estas escuelas, los objetivos se *aterrizan* al nivel más concreto y práctico posible. ¿Qué es, entonces, lo que estos alumnos deben aprender? Los objetivos y contenidos establecidos en el currículum nacional. Algunos establecimientos cuentan con un currículum propio y se fijan metas más ambiciosas, pero la mayoría se centra en cumplir cabalmente los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) fijados por el Ministerio de Educación.

En estas escuelas, la **evaluación** es la vara que mide cuán cerca o lejos está el establecimiento de cumplir con los propósitos que se fijó. Sin un sistema de evaluación adecuado, el equipo docente no puede saber si sus alumnos están avanzando y si lo están haciendo en la dirección correcta.

**Aprendiendo de los resultados del SIMCE**

Una instancia de evaluación que mide el cumplimiento de los OF y CMO, es el SIMCE. Las escuelas del estudio citado han aprendido mucho del análisis de los resultados obtenidos por sus alumnos en el SIMCE. En varios casos, el haber tenido bajos resultados significó el punto de partida de una revisión profunda que los llevó a mejorar. A la vez, la prueba les sirvió como modelo para adecuar sus propias evaluaciones a los nuevos requerimientos que la reforma educacional ha traído consigo.

Es frecuente que en las escuelas con bajo rendimiento en el SIMCE esta medición sea mirada con sospecha, recelo o categórico rechazo, con el argumento de que *“las condiciones de pobreza de los estudiantes hacen que esta evaluación sea injusta, porque ellos nunca podrán acceder a buenos resultados”*. Sin embargo, las estadísticas del SIMCE permiten que cada escuela

compare los puntajes obtenidos, no solo con el promedio nacional, sino también con el de su comuna y con los puntajes de las escuelas que atienden a alumnos de similares características, lo que facilita una interpretación contextualizada de los resultados.

Efectivamente, no es comparable el resultado de una escuela situada en un entorno de extrema pobreza con el de un colegio particular que atiende a estudiantes de sectores acomodados (¡aunque hay escuelas con muy pocos recursos que logran más de 300 puntos en el SIMCE!), pero si una escuela rinde por debajo de otras que trabajan en las **mismas** condiciones de vulnerabilidad, más vale asumir esa realidad y buscar formas de revertirla, en vez de echarle la culpa al SIMCE, que solo es el espejo que la refleja.

Es lo que han hecho todas las escuelas efectivas en sectores de pobreza estudiadas por UNICEF y Asesorías para el Desarrollo. Para ello, han analizado el Informe de Resultados que el ministerio hace llegar a las escuelas que han rendido el SIMCE. En este cuadernillo se consignan:

- ejemplos de ítem del SIMCE, que apuntan a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos para el nivel evaluado,
- los criterios de corrección de las respuestas a estos ítems,
- ejemplos de respuestas correctas, parcialmente correctas e incorrectas,
- información de contexto: qué porcentaje de alumnos a nivel nacional respondió cada alternativa y, lo más importante,
- qué porcentaje de los alumnos de **su** escuela mostraron dominio de los conocimientos y habilidades evaluadas.

Al estudiar en qué tipo de preguntas sus alumnos tuvieron mayores dificultades, usted puede obtener información valiosa acerca de los vacíos formativos en que su escuela está incurriendo; los ítems de ejemplo le servirán, a su vez, de modelo para enriquecer el trabajo que sus profesores realizan en las asignaturas respectivas.



La directora y los profesores de una escuela quedaron muy desconcertados al recibir los bajos resultados de la escuela en el último SIMCE, ya que los promedios de nota de los alumnos que habían rendido la prueba eran bastante buenos; muchos 6 y 7. En equipo, revisaron el tipo de preguntas que hacían en las pruebas de asignatura, comparándolas con el tipo de preguntas que planteaba el SIMCE, y descubrieron que sus pruebas se centraban casi exclusivamente en evaluar contenidos memorizados por los alumnos. Si bien el SIMCE también incluía preguntas de contenido, otras exigían que los niños utilizaran la inducción; es decir, que **interpretaran** la información del texto para dar una respuesta que no figuraba explícitamente en él, lo que exigía una muy buena comprensión global del mismo. En este aspecto, los alumnos rendían significativamente por debajo del promedio, lo que mostraba que no estaban abordando adecuadamente las exigencias de aprendizaje que el currículo planteaba para ese nivel. El equipo docente, apoyado por la directora y el jefe de UTP, analizó críticamente y replanteó las metodologías para abordar dichos objetivos, y las formas para evaluar su avance en los distintos sectores de aprendizaje.

### ¿Preparar el SIMCE?

Es cierto que el SIMCE no es ni puede ser el único indicador, lo que significa que no todo lo que hace la escuela debe estar orientado a la preparación de esta prueba. Algunas escuelas, para mejorar los resultados del SIMCE, se convierten en una verdadera pesadilla para docentes y alumnos; los cursos que van a rendir la prueba ese año reciben una preparación intensiva especial: reforzamiento los sábados, doble cantidad de tareas, reemplazo de asignaturas *prescindibles* (no evaluadas en la prueba) como artes plásticas o educación física,<sup>21</sup> por clases adicionales de lenguaje y matemáticas, etc., con lo que todos terminan estresados.

Ese es un extremo y, muchas veces, un esfuerzo perdido. El otro extremo lo constituyen las escuelas

en las que el SIMCE es considerado como una perturbación relativamente molesta en el calendario académico y, como no tienen expectativas respecto a sus resultados, no lo consideran en su planificación.

¿Qué hacer? ¡Ni tanto, ni tan poco! Así como no sirve *calentar* exámenes, tampoco se puede improvisar un resultado llevando a sus alumnos y profesores al agotamiento en el transcurso de algunos meses. Un buen resultado SIMCE se prepara mediante un trabajo permanente desde 1° básico o, si es posible, desde la educación preescolar. En las escuelas estudiadas, se aplican algunas medidas para familiarizar a los alumnos con la evaluación. Así, cuando llega el momento de dar la prueba, sus estudiantes la abordan con tranquilidad y conociendo de qué se trata.

<sup>21</sup> Las autoras NO comparten la opinión de que estas asignaturas sean prescindibles. El calificativo proviene de algunos entrevistados.



En una escuela decidieron que todos los cursos, al menos una vez al año, tendrían una prueba en formato parecido al SIMCE; es decir, para ningún estudiante sería una sorpresa trabajar con un cuadernillo y contestar en una tarjeta.

En otro establecimiento, los niños reciben entrenamiento en relajación, de modo de enfrentar las pruebas sin que la ansiedad interfiera en su razonamiento.

Un profesor de matemáticas entrena a sus alumnos para que avancen rápidamente, respondiendo todas las preguntas fáciles, y luego dediquen el tiempo restante a responder las que ofrecen mayor dificultad.

**En un colegio de la Región Metropolitana,** las pruebas de nivel son tomadas por personas distintas a los profesores de asignatura, por lo que los alumnos están acostumbrados a la presencia de extraños durante las evaluaciones.

## 2. Las evaluaciones permiten definir las estrategias remediales

En el punto anterior vimos que las escuelas estudiadas prestan gran atención al diseño de las evaluaciones y a que estén orientadas a medir fielmente los objetivos de aprendizaje establecidos para cada unidad. Cada ítem se construye para medir el logro de un aprendizaje esperado, ya sea contenido o habilidad. Una vez realizada la evaluación, los resultados positivos indican si se avanza en la dirección correcta; los negativos, en tanto, también proporcionan información muy útil, pues indican dónde debe focalizarse el reforzamiento para que el curso, en su conjunto, siga avanzando.

Algunas escuelas utilizan el siguiente procedimiento: los resultados se tabulan para ver en qué medida se cumplieron los objetivos; de acuerdo a ello, se decide

qué camino tomar para mejorar el aprendizaje del curso. Así, por ejemplo,

- Si en un curso más del 20% de los alumnos no logra un objetivo (saca nota inferior a 4), éste se vuelve a pasar, para lo cual el profesor recibe apoyo del director, el jefe de UTP y/o sus colegas de asignatura o nivel, quienes le sugieren metodologías alternativas que han resultado exitosas en sus propios cursos.
- Si, en cambio, más del 80% del curso logra el objetivo, el problema es trabajado a nivel individual y los alumnos que no lo lograron son enviados a reforzamiento, fuera del horario de clases.<sup>22</sup>

El siguiente ejemplo muestra el análisis de los resultados obtenidos por un curso, en una prueba de nivel.

<sup>22</sup> El capítulo 6 propone diversas formas de apoyar a los estudiantes con mayores dificultades.

	Contenido 1	Contenido 2	Contenido 3	Contenido 4
Abarca, Doris	✓	✓	✓	✓
Cid, Jonathan	✓	x	x	x
Llanca, Flor	✓	✓	✓	x
Mesa, Héctor	✓	✓	x	✓
Zúñiga, Blanca	✓	✓	x	✓
<b>% Logro</b>	<b>100%</b>	<b>90%</b>	<b>60%</b>	<b>78%</b>

En el ejemplo, el 100% del curso logró un dominio adecuado del contenido 1, y éste no se volverá a repasar. En cuanto al contenido 2, el 90% de los alumnos respondió adecuadamente, por lo que el tema tampoco volverá a ser tratado en clases, pero el 10% de alumnos que no logró alcanzar el criterio de éxito deberá recibir un reforzamiento adicional. En cuanto a los contenidos 3 y 4, deberán ser explicados de nuevo en clases ya que, en ambos casos, el resultado estuvo por debajo del mínimo esperado (60% y 78%, respectivamente).

Así, las necesidades de los alumnos más lentos son atendidas cabalmente, sin perjudicar al grupo curso, evitando las siguientes situaciones que seguramente a usted le serán familiares: un profesor repasando por enésima vez un contenido hasta que el último alumno entienda, mientras el resto del curso se sumerge en el tedio, conversa, juega e incurre en situaciones de indisciplina creciente. O bien, un profesor que hace la clase solo para los que entienden, mientras los demás van quedando cada vez más rezagados, acumulando sentimientos de frustración, minusvalía, rabia, etc.

De esta manera, las clases avanzan con agilidad, el tiempo se aprovecha íntegramente y se economizan esfuerzos: al estar claramente identificados los aprendizajes en los que cada alumno presenta falencias, el refuerzo se focaliza solo en los alumnos que lo necesitan y en los temas en que se encuentran débiles. Así, los profesores se aseguran que todos lleguen a dominar las materias incluidas en los programas, y que no se produzcan lagunas en el

aprendizaje que afecten la comprensión de los contenidos que vienen.

Es importante consignar que cuando una escuela recién comienza a ponerse en marcha para alcanzar una mayor efectividad, puede ser que con parte de los alumnos no logre focalizar el reforzamiento en forma tan precisa, porque tienen un alto déficit pedagógico acumulado. Con ellos, será necesario realizar un esfuerzo más radical y profundo para ponerlos al día. Sin embargo, la evaluación planteada en esos términos ayuda a identificar cuáles son estos alumnos y a diferenciarlos de otros que solo tienen carencias en algunos aspectos puntuales.

### 3. Las evaluaciones posibilitan el aprendizaje organizacional

En algunas de las escuelas con mayor matrícula, se aplican las mismas evaluaciones de nivel a todos los cursos paralelos. Como la composición de los cursos tiende a ser similar, los resultados que obtienen permiten **comparar la efectividad** de los métodos que ocupa cada profesor para abordar un contenido determinado: a mayor porcentaje de logro, más efectiva es la estrategia usada por el profesor. En este punto es importante destacar que, salvo en un caso, las escuelas estudiadas no dividen a los paralelos en cursos de *buenos* y *malos* alumnos. En cada curso hay una gran variabilidad en cuanto al rendimiento de los alumnos.

Con esto, los métodos se van perfeccionando porque es posible determinar qué funciona y qué no. Para mayor claridad, veamos el siguiente ejemplo:



Después de realizar observaciones de aula, a una directora le merecieron dudas las metodologías empleadas por los profesores de un sector de aprendizaje. Sospechaba que algunos tendían a *saltarse* aquello sobre lo cual tenían poco dominio, y que otros, empleaban metodologías poco efectivas. Para dilucidar el tema, decidió encargarse de la próxima evaluación de los 5°s básicos. Con el apoyo de la sostenedora (una ex profesora de larga experiencia) y la jefa de UTP, confeccionaron las pruebas de nivel, basándose en los CMO del ministerio, el reporte de los profesores respecto a los contenidos pasados, y la revisión de textos y cuadernos de los alumnos. Las pruebas se aplicaron en un mismo día a los tres cursos paralelos, y con ellas se evaluaron los cuatro contenidos centrales de la unidad. Una vez corregidas las pruebas y tabulados los resultados, obtuvieron el siguiente cuadro:

% Logro	Contenido 1	Contenido 2	Contenido 3	Contenido 4
Curso 5° A	98%	95%	75%	33%
Curso 5° B	90%	89%	28%	78%
Curso 5° C	92%	25%	53%	96%
<b>Estrategias exitosas</b>	<b>Todas</b>	<b>Cursos A y B</b>	<b>Ninguna</b>	<b>Curso C</b>

El equipo directivo había definido como meta que al menos el 80% de los alumnos mostrara un buen dominio de cada contenido. El estudio de los resultados indicaba que:

- El contenido 1 fue dominado exitosamente por los alumnos de los tres cursos. Las estrategias empleadas por los tres profesores funcionaron adecuadamente.
- Un porcentaje elevado de alumnos del 5°A y 5° B captó el contenido 2, pero el 5° C estuvo lejos de alcanzar la meta: solo el 25% de los alumnos del curso adquirió los conocimientos requeridos con la estrategia usada por su profesor.
- Ninguno de los paralelos alcanzó la meta en el contenido 3, aunque el 5° A estuvo más cerca de lograrla.
- Sólo el 5° C logró captar mayoritariamente el contenido 4 con la metodología usada por su profesor.

La jefa de UTP desarrolló una actividad de perfeccionamiento práctico donde los profesores que habían desarrollado estrategias exitosas las enseñaron a sus colegas. Así, los profesores del A y B explicaron las estrategias utilizadas para pasar el contenido 2 a su colega del C, y éste, a su vez, les mostró cómo había pasado el contenido 4. En cuanto al contenido 3, todos examinaron la forma en que el profesor del curso A había pasado la materia, conversaron con algunos alumnos para saber qué parte de la clase había sido más difícil de entender y buscaron otras metodologías en Internet. Finalmente, decidieron utilizar una versión perfeccionada de la fórmula usada por el profesor del 5° A, con buenos resultados.

Pero eso no fue todo. La jefa de UTP tomó nota de cada metodología exitosa (incluyendo la usada para pasar el contenido 1) y comenzó a formar un archivo, al cual después se fueron agregando otras metodologías efectivas detectadas con el mismo sistema. Cada vez que se contrata un profesor nuevo, especialmente si tiene poca experiencia, la jefa de UTP repasa con él la carpeta correspondiente a su asignatura o nivel, beneficiándose de la experiencia acumulada de sus colegas.

En este caso, el equipo directivo confeccionó las evaluaciones de nivel. En otros casos, el sostenedor contrata el apoyo de consultores externos y las pruebas

son aplicadas por personas distintas a los profesores de asignatura. En otras escuelas, el equipo directivo trabaja en conjunto con los profesores.



La directora de una escuela propuso a su equipo docente elaborar en conjunto las pruebas por nivel. Para esto, entre todos juntaron preguntas revisando textos, pruebas anteriores realizadas por los profesores, ítemes del SIMCE y buenas preguntas en los sectores de lenguaje y matemáticas encontradas en todo lugar. Observando los aprendizajes esperados en cada nivel por semestre, han ido construyendo un banco de ítemes que está perfeccionándose constantemente y que utilizan en la elaboración de pruebas.

Lo importante es que usted o quien supervise este trabajo (jefe de UTP, coordinador de ciclo, etc.) cautelen que las evaluaciones se ajusten a los aprendizajes esperados según el programa. Es mejor

una evaluación *dura*, cuyos bajos resultados indiquen lo que falta por mejorar, a una autocomplaciente, ya que tarde o temprano los alumnos deberán medirse con las exigencias del mundo real.

#### OJO CON...

Nótese que el énfasis de las escuelas que evalúan las estrategias metodológicas usadas por los profesores, se concentra en **apoyarlos para desarrollar una mayor efectividad pedagógica**. Ello requiere del trabajo en equipo y la generosidad de sus docentes para compartir sus conocimientos y estar dispuestos a aprender del otro, lo cual se produce más fácilmente en un clima de trabajo propicio.

Por eso, lo peor que usted podría hacer es transformar las evaluaciones en una competencia entre docentes. ¿Qué profesor querría otorgar ventaja al competidor del curso paralelo, enseñándole sus *truquitos* para lograr que los alumnos aprendan con mayor rapidez? En una escuela en la que el sostenedor recompensa con dinero al profesor que logra mejores resultados, no hay trabajo en equipo (salvo en el ciclo inicial), y la articulación de las estrategias exitosas se hace a través del director que observa la clase y luego modela la estrategia empleada en los cursos de los profesores menos exitosos. La presión por ganar afecta el clima laboral y repercute en los alumnos (se han detectado numerosos casos de depresión).

**Otras formas de evaluación**

Las pruebas de nivel se realizan con una frecuencia trimestral o semestral, y su importancia clave radica en que permiten mantener el rumbo centrado en los objetivos de la escuela. Sin embargo, no son las únicas formas de evaluación usadas en las escuelas del estudio. Por el contrario, muchas tienen la política de realizar evaluaciones frecuentes bajo distintas modalidades, ya que constituyen hitos mediante los cuales los alumnos pueden ir midiendo su progreso individual y los incentiva a la autosuperación.

**Pruebas de diagnóstico**

Hay escuelas que aplican pruebas de nivel con las características ya descritas **a comienzos** del año escolar, con lo cual el nuevo profesor tiene un *diagnóstico de entrada* que le permite planificar actividades de repaso para las áreas más débiles y los niños quedan con una base sólida con la cual iniciar el aprendizaje de contenidos nuevos.



La primera evaluación en una escuela del área metropolitana se efectúa apenas los alumnos retornan de sus vacaciones: *“Nos dimos cuenta que los niños habitualmente pierden una buena parte de los contenidos del año anterior durante el verano, y eso dificultaba el trabajo pedagógico. Las pruebas de evaluación de nivel al comenzar el año, nos sirven para ver cuáles son esos aspectos que se han olvidado y tomar las medidas de forma rápida, de manera que el curso no se atrase”*, expresa una profesora de 8° básico. La directora afirma que este diagnóstico representa un instrumento de gran utilidad, en tanto permite al nuevo profesor conocer con precisión los aspectos deficitarios de cada alumno y, estadísticamente, los aspectos deficitarios del curso.

**Evaluaciones de proceso**

Muchas escuelas realizan frecuentes evaluaciones de los avances de los alumnos y conservan los registros de las mismas como una forma de motivar

a alumnos y apoderados, al mostrarles gráficamente (por el grosor de la carpeta, por ejemplo), cuánto han trabajado y avanzado los niños desde comienzos de año.



En una escuela urbana, los estudiantes poseen un portafolio en el que están constantemente trabajando; no es solo una carpeta donde cada uno guarda sus guías y trabajos, sino un medio que permite que se revisen y evalúen los logros y debilidades de cada alumno en un área determinada. Estas evaluaciones formativas pueden realizarse semanalmente o clase a clase. Depende del profesor si pone o no una nota, pero la idea es evaluar constantemente si el niño aprendió o no el contenido. Luego viene la evaluación sumativa, que se convierte en una nota que va al libro de clases. Las evaluaciones de proceso pueden llevarse a cabo a través de dramatizaciones, apreciación de las tareas, trabajos de investigación, expresión oral o guías realizadas en la sala de clase, entre muchas otras.

En una escuela rural con aulas multigrado, los profesores evalúan a los niños diferenciadamente, de acuerdo al nivel de avance de cada uno. Para esto, cada alumno posee una carpeta que contiene guías con diferentes grados de complejidad.

## Autoevaluaciones

En el contexto de la formación valórica que brindan las escuelas estudiadas, algunas han incorporado instancias de autoevaluación en el trabajo con los alumnos.



Una práctica destacada desarrollada por los profesores de una escuela del sur, es el énfasis en la evaluación regular de los niños. Todos los sectores de aprendizaje tienen pruebas y exámenes, además de trabajos y tareas, y la evaluación del profesor se acompaña de una autoevaluación y coevaluación de los alumnos. Se considera que estas prácticas refuerzan valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad. Los profesores destacan que *"los alumnos son capaces de utilizar responsablemente su capacidad de calificar su trabajo y el trabajo de sus compañeros, ya que, con frecuencia, las notas puestas por el profesor son mayores que las puestas por los alumnos"*. Éstos hacen una muy exigente evaluación de su propio trabajo y del trabajo de sus compañeros y son sinceros al admitir que pudieron haber hecho un mejor esfuerzo.

## Pruebas estandarizadas

Algunas escuelas emplean pruebas estandarizadas, como la *Prueba de Comprensión Lectora CLP* (Alliende, Condemarín y Milicic, 1996).<sup>23</sup> Con ésta y otras pruebas estandarizadas, es posible evaluar determinadas destrezas críticas como la comprensión, calidad y velocidad lectora y, al ser aplicadas dos

veces al año, permiten conocer el valor agregado del trabajo realizado. Otras escuelas han ido confeccionando sus propias pruebas de nivel y bancos de ítem, que posibilitan a los docentes y la unidad técnico pedagógica de la escuela contar con buenas preguntas para aplicar en sus evaluaciones.

### Área: Gestión Curricular

#### Dimensión

Evaluación de la Implementación Curricular: Prácticas del establecimiento educacional para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular.

#### Elemento de Gestión

- Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles educacionales.
- Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos ciclos y/o subciclos, establecidos por el Marco Curricular.
- Existen prácticas que aseguren instancias de reflexión sobre la implementación curricular para realizar los ajustes necesarios.

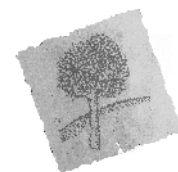
Fuente: Autoevaluación: Guía para los establecimientos educacionales, MINEDUC 2005.

<sup>23</sup> Esta prueba cuenta con dos formas paralelas y está dividida en ocho niveles de lectura, lo que permite comprobar el progreso de los alumnos dentro del mismo nivel. Puede ser aplicada en todos los cursos de enseñanza básica.



“ Las profesoras enseñan bien a las alumnas, cuando hay algunas niñas a las que les cuesta más, se preocupan de ese grupito; les hacen clases aparte para que después se integren con las niñas a las que les va bien. Son un apoyo grande para uno, porque muchas veces no tenemos los recursos económicos como para pagar a un profesor que les haga clases particulares.”

Apoderados,  
Escuela de Niñas Arturo Prat Chacón, Cañete.



Las diferencias entre los alumnos son reconocidas y asumidas como una realidad de la escuela, y los profesores las consideran al planificar y desarrollar sus actividades y tareas.

Gestión pedagógica e institucional en las escuelas efectivas

### El desafío de la escuela, hoy

En la última década se ha ampliado la cobertura educacional, por lo tanto, el escenario del sistema educacional chileno ha cambiado. Alumnos que, por su condición de pobreza o por problemas de aprendizaje, hace algunos años desertaban de los establecimientos o simplemente no ingresaban a ellos, ahora son parte de la educación formal. Esta situación ciertamente hace más difícil el trabajo de los docentes, sin embargo, es importante que usted y su equipo mantengan presente una de las claves más importantes que explica el éxito de las escuelas efectivas estudiadas es la fe en que todos los niños pueden aprender, independientemente del contexto socioeconómico de donde provengan.

Cuando los alumnos presentan problemas de rendimiento, es bastante frecuente cometer el error de meterlos a todos en un *mismo saco*. Hay estudios que demuestran que no más del 2 % de los niños tiene necesidades educativas especiales de tipo más permanente, por factores hereditarios o físicos. Un porcentaje adicional trae dificultades que se *“originan, manifiestan o intensifican”* en el contexto del aprendizaje escolar, lo que elevaría a 20% aproximadamente la cifra de niños con necesidades educativas especiales (niños *“que demandan más atención y recursos educativos para alcanzar el mismo nivel que sus compañeros”*).<sup>24</sup> Sin embargo, si las dificultades de estos niños (retrasos pedagógicos en algunas materias, ritmos de aprendizaje diferentes, problemas emocionales y conductuales), se *“originan, manifiestan o intensifican”* en la escuela, también

pueden ser abordadas, en gran parte, cambiando la manera en que se trabaja en clases.

### Trabajando con aulas heterogéneas

En las escuelas del estudio, el alumnado está sujeto a la misma variabilidad que la mayoría de las escuelas de Chile, y los establecimientos no cuentan con ventajas especiales para manejar la heterogeneidad en el aula.

Casi ninguna de ellas selecciona a sus estudiantes; las más grandes tienen cursos de 35 a 45 alumnos y las más pequeñas, con frecuencia, tienen aulas multigrado, con lo que la diversidad que debe manejar el profesor es aún mayor. Pocas cuentan con horas de atención psicológica, y un número importante no tiene el apoyo de educadores diferenciales o psicopedagogos. Los apoderados tampoco están en condiciones de ayudar a sus hijos con las tareas o el estudio complementario, ya que, con frecuencia, tienen baja escolaridad o no se encuentran presentes en casa por motivos laborales. ¿Cómo se las arreglan estas escuelas, entonces? **¡No dejando nada al azar!**

El manejo de la diversidad **descansa en el buen conocimiento que los profesores tienen de sus alumnos**. La rotación de profesores y alumnos en estas escuelas es baja, los docentes tienen la oportunidad de conocer bien a sus cursos y, como trabajan en equipo, se traspasan ese conocimiento unos a otros. Así, cada cual tiene una idea bastante aproximada de las diferentes motivaciones, estilos de aprendizaje, puntos de partida y habilidades de sus alumnos. Hay heterogeneidad, pero es conocida.

<sup>24</sup> Alvaro Marchesi y Elena Martín. En: “Niños con necesidades educativas especiales” (Graciela Luccini, ed.), Ediciones Universidad Católica de Chile, 1998, cap. 1, p. 19.



Los profesores de una escuela sureña opinan: *“A nosotros nos va bien porque sabemos qué alumnos tenemos en la sala de clases. Yo creo que esa es la clave para poder avanzar. Hay que descubrir qué es lo que realmente les interesa a los niños, porque ellos traen mucho de la casa. Si tú detectas ese interés y lo haces lo mejor posible, ellos te responden. No por tener más problemas, estos niños son menos creativos; por el contrario, son alumnos muy participativos y con ganas de aprender”.*

*“Yo leo y estudio hartito con respecto a cómo las niñas van a recibir la educación que les estoy dando”, relata la profesora de un 2° básico. “Me preocupo bastante de ver en qué etapa de desarrollo están, cómo aprenden; por otro lado, me interiorizo de los planes y programas, busco hartito material, cualquier cosa novedosa la tomo, aunque sea copiada”.*

Teniendo presente esa información, las dificultades asociadas a la heterogeneidad de los alumnos se abordan en tres momentos:

- En la planificación de las clases.
- En la organización del trabajo en aula.
- En el reforzamiento adicional que los niños reciben después de las clases.

### Planificación de clases

Cuando los profesores planifican sus clases, se preocupan de introducir **metodologías y recursos didácticos variados**, de modo de multiplicar las oportunidades para que cada alumno se conecte por alguna vía con los contenidos que debe aprender.

Según su **estilo de aprendizaje**, a algunos niños les bastará con prestar atención a la exposición del profesor, pero otros requerirán leer material escrito o hacer tareas concretas relacionadas con el tema expuesto. Por otra parte, algunos niños se **motivan** al manipular materiales didácticos novedosos; otros, se incentivan a investigar por su cuenta, preparar exposiciones o debatir ideas con sus compañeros. Algunos tienen **habilidad** para manejar conceptos, otros logran comprender los temas solo si se les explica mediante analogías concretas. La gran variedad de recursos empleados, que permite a los profesores llegar a sus alumnos por diversos canales y captar su atención por tiempos prolongados, queda de manifiesto en los siguientes ejemplos:



En una escuela cuyas estrechas salas albergan 40 a 45 niños, la cuidadosa estructuración de la clase mantiene la atención de todos los alumnos, de comienzo a fin. En una clase de lenguaje en 2° básico, se trabaja un mismo contenido mediante varias actividades que, alternadamente, potencian la memoria y la inferencia. La profesora va marcando el ritmo de los tiempos y promoviendo una actitud activa en sus alumnos: solicita a los niños dar respuestas precisas y cortas en voz alta (a coro o individualmente). En otros momentos utiliza técnicas de movimiento para que los niños se uniformen y concentren.

Por ejemplo, para enseñar los adjetivos, la profesora pedirá leer a coro rimas escritas en la pizarra y reconocer los adjetivos calificativos distinguiéndolos de los sustantivos; luego, y con relación a la misma rima, mostrará a los niños distintas frutas y objetos dibujados por ella en la pizarra. A la pregunta “*qué es y cómo es*”, los niños contestarán aplicando sustantivos y adjetivos; más adelante, mostrará un dibujo llamado “*invento loco*” (en este caso, un reloj musical), al cual nombrará, calificará y dirá para qué sirve; a continuación, pedirá a los niños que hagan lo mismo individualmente para luego exponer su propio invento frente al curso.

En una escuela urbana, los profesores se esfuerzan por darle un carácter lúdico a las actividades que realizan en clases, pues con ello captan el interés de los niños. Por ejemplo, la profesora de 2° básico agita un tarro que contiene papeles con los nombres de los alumnos, para *sortear* a quienes deben salir a la pizarra a resolver ejercicios, lo cual provoca gran expectación en ellos; en 7° básico, la profesora utiliza un juego en el que los niños deben adivinar la ubicación de ciertas figuras geométricas en un plano (al estilo de *Submarino*). Con ello, repasa la materia referida a pares ordenados y coordenadas. Luego, los alumnos deben tabular el número de alumnos versus la cantidad de aciertos obtenidos en el juego, y construir un gráfico con los resultados.

En una escuela rural, el profesor inicia la clase recapitulando la materia vista en la clase anterior (porcentajes), da algunos ejemplos y recalca la importancia de entender bien esta materia para la vida cotidiana. Luego, pide el material solicitado en la clase pasada para la actividad de este día. Niños y niñas sacan bolsas con objetos diversos, salen al patio y comienzan a instalar sus *negocios*: unos *venden* artículos para autos, otros libros, peluches, casetes, etc. La idea es ponerle precio a sus productos con ofertas de descuentos expresadas en porcentaje. Terminada la instalación de los puestos, el profesor divide a los alumnos en compradores y vendedores, y empieza la venta. Los alumnos traen calculadoras y realizan anotaciones en sus cuadernos respecto a los productos, nadie está inactivo. El profesor hace comentarios apuntando a la comprensión de lo que están haciendo e incentiva a los compradores a comparar precios y pedir información respecto a las ofertas.

En un curso de 42 alumnos de una escuela urbana, la manipulación de material concreto permite que trabajen concentrados durante períodos más prolongados. En geometría, las formas y los ángulos se repasan confeccionando figuras en papiroflexia (origami); en lenguaje, los niños confeccionan un libro en base a material preparado por ellos, lo que requiere crear y redactar, como también pegar, recortar, coser las páginas por el lomo, etc.

Los profesores y alumnos de otra escuela confirman que las clases se caracterizan por ser entretenidas: “*La experiencia de años dice que el niño va a aprender mucho más manipulando y jugando con las cosas que le interesan*”, explica una profesora de matemáticas de 2° básico. A modo de ejemplo, menciona una experiencia realizada recientemente: “*los niños hicieron rulitos con hojas de revistas y diarios, que después cortaban de unos diez cm de longitud. La actividad consistía en llenar bolsitas con distinto número de estos ‘cuchuflies’; así aprendieron a dividir bien, haciendo algo entretenido*”.

El **punto de partida** y los **ritmos de avance** de los alumnos también difieren; por ello, en la mayoría de las escuelas, al planificar una actividad, se escogen estrategias que permitan que los alumnos avancen o

participen en forma diferenciada: guías de aprendizaje, proyectos colectivos en los cuales los niños asumen diferentes roles y tareas, programas educativos computacionales, etc.



En una escuela rural, el trabajo con guías de aprendizaje es una estrategia que se usa intensivamente, en todas las materias y actividades donde es posible. Las profesoras preparan las guías tomando en cuenta el texto correspondiente del MINEDUC, revisando la biblioteca que han ido formando en el tiempo, las guías que en años anteriores han resultado efectivas y las innovaciones que ellas mismas van ideando. En el primer ciclo, donde hay aulas multigrado, las guías son consideradas un recurso que facilita el manejo de la heterogeneidad. Por ejemplo, en el primer nivel (1°, 2° y 3° básico), la profesora entrega guías de matemáticas diferenciadas: los alumnos más pequeños deben desarrollar ejercicios referentes a la comparación de figuras geométricas de diversos tamaños, a fin de aproximarlos a la noción de grande-pequeño, largo-corto, ancho-delgado; los mayores, deben efectuar comparaciones entre distintos objetos, empleando variados instrumentos de medición. En 7° y 8° básico, las guías diferenciadas por nivel de dificultad permiten a los alumnos que se han integrado recientemente a la escuela, y que no tienen la misma buena base de conocimientos que los que vienen juntos desde 1°, avanzar a su propio ritmo.

En otra escuela rural, todos los profesores utilizan la sala de computación dotada con seis equipos. Según los docentes *“hay programas educativos que facilitan la evaluación del aprendizaje de los niños, puesto que se imprimen los resultados de los alumnos por ítem”*. En clase, el profesor trabaja en base a esta información observando, por ejemplo, si los niños tienen más problemas en proporciones o divisiones y fortaleciendo las áreas más débiles.

### Organización del trabajo en aula

En clases, los alumnos con dificultades cuentan con un apoyo bastante personalizado, pese a lo masivo de algunos cursos. Este apoyo no solo lo provee el profesor, sino también sus propios compañeros. Es frecuente que en los cursos se trabaje con grupos de rendimiento mixto, donde un buen alumno apoya y explica la materia a sus compañeros menos aventajados. Otro sistema empleado es el de las *comisiones*, en el que los mejores alumnos de una asignatura actúan como ayudantes del profesor.

La mediación de los mismos alumnos, bajo supervisión del profesor, suele ser bastante efectiva y, con frecuencia, se enmarca en la promoción del valor de la solidaridad, impulsada por muchos colegios. Esta práctica también reporta ventajas al que brinda ayuda: cimienta sus propios conocimientos, le otorga cierto prestigio y, en al menos una escuela, es recompensada por una nota que otorga el compañero que recibió el apoyo, según la efectividad de la ayuda prestada.

En cuanto al profesor, el esquema de trabajo en grupo y la ayuda que recibe de los alumnos aventajados le permite circular por la sala durante la actividad y apoyar diferenciadamente al que necesita más.



Los alumnos de una escuela rural que presentan dificultades de aprendizaje o tienen un ritmo de avance más lento, reciben mayor atención de la profesora (*"les explican de nuevo, más calmado"*), les realizan ejercicios y evaluaciones diferenciadas (*"se le dan lecturas o ejercicios más fáciles"*, *"se les pide menos al momento de traspasar el producto de sus esfuerzos a una nota"*), junto con el empleo de estrategias de ayuda y apoyo al interior de la sala de clases (*"la profesora los saca a la pizarra para que así aprendan más"*, *"el que sabe más le ayuda al que sabe menos"*, *"le pone a otro alumno para que le explique"*).

En una escuela del sur se promueve el trabajo en equipo entre los alumnos. Éstos se forman por selección de la profesora, por necesidades de la tarea (si tienen que trabajar juntos después de clase, el criterio es que vivan cerca) o por afinidad. Si es necesario, las profesoras intervienen para modificar la composición del grupo y asegurar la heterogeneidad de sus integrantes, pues se busca que los buenos alumnos apoyen a los más rezagados.

Por ejemplo, en la clase de lenguaje de 7° básico, los niños forman cinco grupos y trabajan en la confección de una revista, a cargo de tareas específicas: mientras unos transcriben y editan una entrevista (grabada) al dueño de una quesería, otros diseñan la portada, trabajan en los computadores confeccionando un crucigrama y un acróstico, planifican las preguntas para otra entrevista y *"al grupo más lento lo reforcé cambiando a uno de ellos por Juanito, que es buen alumno, y le reservé el tema que más los motiva: los deportes, así que tienen que hacer un reportaje con lo que pasó en las Olimpiadas Rurales que hicimos ayer, aquí"*, relata la profesora.

Frente a la iniciativa de una alumna de 2° básico que conoce otra forma de multiplicar, la profesora la invita a pasar adelante para que le explique a sus compañeros; *"a veces, por tener la misma edad, logran llegar a sus compañeros mejor que uno"*, comenta la docente. Esta iniciativa anima a otros compañeros a hacer lo mismo, cuando la profesora pregunta si alguien quiere explicarle a otro alumno algo que no entiende.

Con gran modestia, la profesora de una escuela rural atribuye los buenos resultados logrados en el SIMCE al compañerismo y a la práctica habitual del trabajo en grupo entre los alumnos de su curso: *"Creo que el apoyo que se dan entre ellos es grande, a veces tienen más pedagogía que yo. Ellos siempre me ayudan"*.

En una escuela del sur, la mayoría de los cursos funciona con un sistema de tutorías consistente en que, en cada asignatura, existen alumnos que se encargan de apoyar el aprendizaje de sus compañeros, dentro y fuera del horario de clases. Esto ocurre en un contexto en el cual los profesores continuamente fomentan la buena convivencia y la solidaridad: *"somos como una familia, siempre nos ayudamos cuando tenemos problemas"*.

Cabe señalar que todas las escuelas son partidarias de la heterogeneidad en clases, excepto una que separa los cursos por rendimiento.