

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

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.

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

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?*¹ 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.

¹ 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.

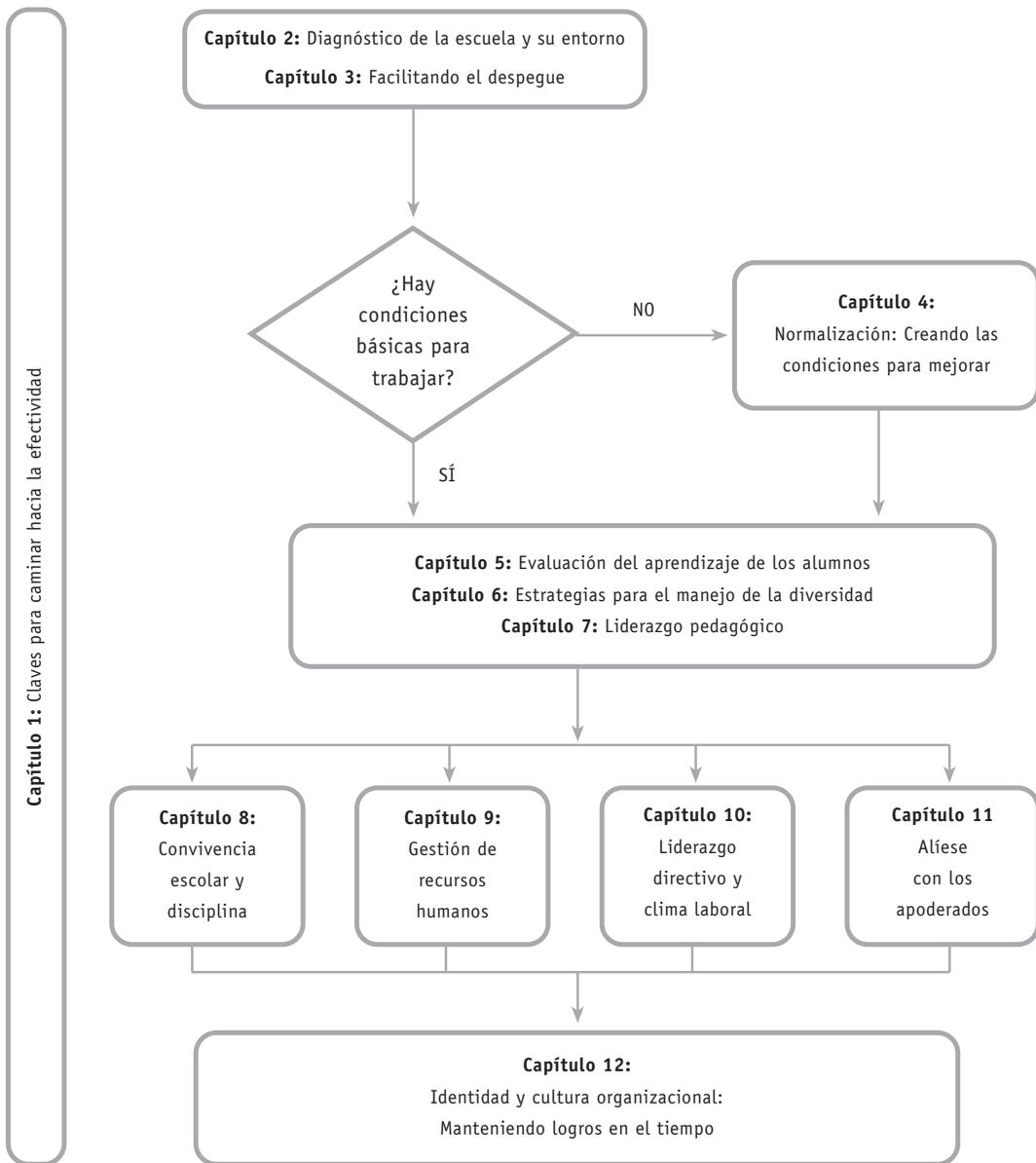
El capítulo séptimo, “Liderazgo pedagógico”, se refiere al motor del funcionamiento de las escuelas efectivas, donde confluyen los esfuerzos de directores y jefes técnicos. En los capítulos siguientes, “Convivencia escolar positiva y manejo de la disciplina”, “Gestión de recursos humanos”, “Liderazgo 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 o Asesorías para el Desarrollo www.asesoriasparaeldesarrollo.cl. Una versión resumida del mismo se puede obtener en www.preal.org. El libro se puede solicitar directamente en UNICEF: 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 cap.



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- 900,² 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”.*

² 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 todos³ 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.

³ 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,⁴ efectuado por la recién nombrada directora, Srta. Elisa Vergara.⁵

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;⁶ 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.⁷ Equipamiento: dos computadores con virus; uno no enciende (?). No hay estufas.

⁴ Nombre supuesto.

⁵ Nombre supuesto.

⁶ Programa de Alimentación Escolar de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

⁷ 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).⁸

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

Supervisor DEPROV⁹ ha expresado preocupación por el rendimiento de la escuela; aportó material técnico y ofreció ayuda para elaborar PME.¹⁰

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?

⁸ Dirección de Administración de Establecimientos Municipales.

⁹ Departamento Provincial de Educación.

¹⁰ 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 ¹¹	Cargo actual: Encargado UTP y profesor jefe de 8° básico.
<p>Competencias destacadas: 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>Fortalezas: Buena llegada a los alumnos y profesores jóvenes. Carácter optimista, contagia a otros. Creativo.</p>	
<p>Debilidades: Estilo informal que genera rechazo en algunos profesores de más edad (7° y 3° básico). Un poco disperso.</p>	
<p>Motivación: 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>Compromiso y responsabilidad: Cumple con supervisión de planificaciones; retrasos ocasionales en informes. Redactó PME durante sus vacaciones con profesor de 6° básico.</p>	
<p>Resumen: Buen aliado para impulsar mejoramiento de la enseñanza en la escuela: buenos aportes, trabajador, entusiasta; fallas debido a dispersión de esfuerzos.</p>	
<p>Apoyar en: 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

¹¹ 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 ¹³ 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 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?

¹² Museo Interactivo Mirador.

¹³ 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.

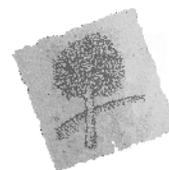
“

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 y 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 generales¹⁴ y desarrollado ejemplos¹⁵ 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:

¹⁴ 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.

¹⁵ 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**.¹⁶ El siguiente ejemplo, de una escuela que actualmente camina hacia la efectividad, ilustra el punto anterior:

¹⁶ 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 atrinchiere en *el bando de los buenos*. Por el contrario, sea generoso y deje siempre la puerta abierta para quienes se quieran incorporar tardíamente.¹⁷

- √ 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.

¹⁷ 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.¹⁸ 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.

¹⁸ 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 ^{cap.}



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 normalización¹⁹ 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.

¹⁹ 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:

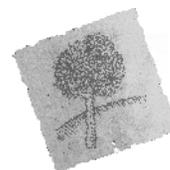


*“La otra profe nos hace leer del libro, no explica nada y nos toma la prueba. **¡Nos pide que trabajemos y ella no lo hace!** En cambio, la profesora Rosario explica en forma muy exacta, es bien detallada. Busca las palabras más apropiadas para que todos entiendan, hace esquemas en la pizarra y nos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



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 esperados²⁰ 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.

²⁰ 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,²¹ 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.

²¹ 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.²²

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

²² 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	✓
% Logro	100%	90%	60%	78%

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%
Estrategias exitosas	Todas	Cursos A y B	Ninguna	Curso C

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).²³ 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

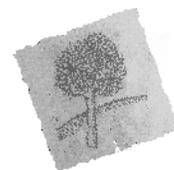
- Existen prácticas para evaluar la cobertura curricular lograda en los distintos niveles educacionales.
- Existen prácticas para evaluar los logros de aprendizaje en los distintos ciclos y/o subciclos, establecidos por el Marco Curricular.
- Existen prácticas que aseguren instancias de reflexión sobre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

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

²³ 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”*).²⁴ 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.

²⁴ 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 mucho 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 mucho 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.



En una escuela del sur que tiene varios cursos paralelos en cada nivel, los alumnos son asignados a uno u otro según su rendimiento. Hay una clara brecha entre las elevadas expectativas puestas en los cursos A y las menores exigencias a los cursos B y C, que concentran a los alumnos de más bajo rendimiento. Los docentes sostienen que este sistema tiene aspectos positivos y negativos. Por un lado, permite atender diferenciadamente a los niños y “no atrasar a quienes tienen mayores facilidades y mejores resultados en lo académico”. Opinan que esto ha contribuido a los buenos resultados de la escuela: “En un curso heterogéneo, se supone que el que más sabe, debiera ayudar al que le cuesta. Pero a nosotras la experiencia nos dice que ese niño que puede más, finalmente se estanca. Además, gracias a este sistema, con los niños B y C, uno se da más tiempo de atenderlos”. Sin embargo, esta diferenciación ha generado problemas en el clima de la escuela, principalmente porque todos los alumnos quisieran integrar los niveles A, y se sienten discriminados si no lo logran.

Reforzamiento posclase

El criterio para administrar el reforzamiento adicional a las clases regulares, tiene directa relación con las evaluaciones de aprendizaje de los alumnos: si en un curso, un porcentaje significativo de alumnos no logró dominio del contenido tratado (más del 20%, por ejemplo), la materia se vuelve a pasar para todos, con una metodología distinta. Si solo un bajo porcentaje de alumnos no ha alcanzado el criterio de éxito, solo éstos van a reforzamiento especial.

Cuando existen dificultades leves, el reforzamiento puede consistir en brindar al alumno la posibilidad de realizar ejercitación adicional; en otros casos, quizá habrá que volver a explicar los contenidos pasados en clases con una metodología diferente; para los alumnos con mayor retraso pedagógico (por ejemplo, alumnos que han ingresado a la escuela recientemente y que presentan lagunas en su formación), puede ser necesario retroceder y llenar primero esos vacíos, avanzando poco a poco hasta que se nivelen con el resto de sus compañeros.

Para que el reforzamiento brindado por la escuela sea efectivo, se recomienda que los grupos creados para este propósito cumplan con las siguientes condiciones:

- √ **Profesor:** El reforzamiento debe ser efectuado por una persona diferente al profesor de asignatura o nivel. La relación del alumno con éste puede estar muy cargada de sentimientos negativos por la

experiencia de fracaso previa, y puede que le sea más fácil aceptar la ayuda de una persona distinta.

- √ **Metodologías:** Es necesario usar metodologías diferentes a las empleadas en clases, no brindar más de lo mismo. Para ello, los profesores de reforzamiento pueden intercambiar información con sus colegas respecto a metodologías que hayan resultado efectivas en otros cursos, y elegir la que se acomode más al estilo cognitivo del alumno.
- √ **Tamaño del grupo:** Es importante trabajar en grupos pequeños; el reforzamiento debe ser personalizado para ser efectivo.
- √ **Tiempo:** Las actividades de reforzamiento deben ser realizadas en un horario alternativo, de modo que el niño no pierda clases. La duración del taller no puede ser indefinida, es importante que el profesor establezca un compromiso con el alumno, eventualmente también con el apoderado, donde quede estipulado qué esfuerzo va a realizar y cuánto va a mejorar sus notas. Una vez que se cumpla el objetivo, el alumno debe egresar del taller.
- √ **Coordinación:** La buena comunicación entre el profesor de asignatura y el de reforzamiento, es indispensable. Lo ideal es que se mantenga un registro común (ficha, libro de clases, etc.) en el que el profesor de reforzamiento informe de los avances del alumno, y el de asignatura señale si estos avances se han transferido al trabajo en aula, evaluando así la permanencia o egreso del taller.

En las escuelas estudiadas, el reforzamiento no solo es llevado a cabo por profesores, sino también por estudiantes de pedagogía en práctica, paradocentes o alumnos de cursos superiores que hacen las veces

de tutores o *padrinos* de los más pequeños y los ayudan con sus dificultades, por ejemplo, trabajando con guías de estudio proporcionadas por el profesor encargado del reforzamiento.



Una escuela del área metropolitana tiene un alumnado heterogéneo. Si bien mantiene un fuerte ritmo de trabajo en clases, a la vez brinda un apoyo focalizado a quienes son más lentos o tienen algún tipo de dificultad. En caso de presentar bajo rendimiento, se solicita a los padres que envíen al niño a reforzamiento en la jornada alterna a su horario habitual de clases. Los niños de 1º y 2º básico cuentan con una especialista en reforzamiento y una paradocente auxiliar de párvulos que trabajan con grupos de 9 ó 10 niños. En la medida que algunos se van dando de alta, se incorporan otros.

De 3º a 8º básico, los alumnos mayores y con buen rendimiento offician de ayudantes; para cumplir con su labor, usan guías o tareas preparadas por un profesor o por las coordinadoras de ciclo. No hay sala especial de reforzamiento, por lo que deben acomodarse en la oficina de la directora o en el comedor. La coordinación entre los encargados de reforzamiento y el profesor jefe del alumno respectivo se produce de manera informal durante el cambio de turno. Los niños que no responden, pese a estos apoyos, son enviados a la psicóloga, quien los evalúa y determina si es necesario derivarlos a tratamiento neurológico o si el problema es de índole emocional. Estos niños deben resolver tareas y pruebas diferenciales, si es necesario.

En una escuela del sur, las alumnas que tienen dificultades de rendimiento reciben un tratamiento especial con el objeto de superar dichos problemas. En esto ha cumplido un rol fundamental la aplicación del programa remedial *Refuerzo Educativo*, del MINEDUC. El programa tiene una cobertura de 120 alumnas, seleccionadas entre aquellas de mayor vulnerabilidad pedagógica, distribuidas en ocho grupos y con una atención de dos horas semanales.

Algunas escuelas también han desarrollado estrategias para que los **apoderados** cooperen con el reforzamiento de los alumnos con dificultades. En varios casos, hay madres que gustosamente prestan ayuda a las profesoras de los niveles iniciales, apoyando el trabajo en aula y haciéndose cargo de los alumnos

con más dificultades. Otros establecimientos se reúnen con los apoderados para enseñarles algunas materias, de modo que estén en mejores condiciones para apoyar a sus hijos en la realización de tareas y actividades de repaso.



Los docentes de una escuela del sur trabajan con los apoderados explicándoles, paso a paso, las materias que sus hijos están aprendiendo. Esto, según los profesores, impacta directamente en el buen rendimiento de las alumnas, pues se intenta equiparar los dominios de conocimientos y las niñas pueden avanzar con menos dificultad. Una apoderada relata: *“En mi curso hay apoderados que son muy mayores, hace mucho tiempo que dejaron de estudiar y no se acuerdan como dividir o multiplicar. Como la enseñanza ya no es igual como antes, la profesora dio la posibilidad de que los que tenían problemas para enseñar a sus hijos, vinieran un día de la semana y ella les hacía clases. Hay varios apoderados que participan de esas clases. La profesora se da el tiempo para explicarte a ti, para que le enseñes a tu hijo después”*.

En una escuela del área metropolitana, cuyos apoderados tienen muy baja escolaridad, como forma de ofrecer una oportunidad de repaso adicional a los alumnos, los profesores destinan una parte de las reuniones de apoderados a enseñarles materias que les son difíciles. *“Esto surgió porque los mismos apoderados nos plantearon que algunas materias, como las divisiones, les costaban, y que se frustraban porque no podían ayudar a sus hijos”*. Las reuniones tienen una alta convocatoria entre los apoderados, quienes sienten que la escuela les brinda un apoyo concreto y útil para asistir a sus niños.

En otra escuela, los padres de los alumnos que presentan problemas de aprendizaje tienen la posibilidad (se utiliza permanentemente) de acompañar a sus hijos durante las clases para ayudarlos. A juicio de la directora, este mecanismo ha hecho posible que casi no exista repitencia. Asimismo, los profesores apoyan y guían a los apoderados entregando pistas –en las reuniones y entrevistas personales– respecto a cómo deben ayudar concretamente a sus niños en la casa, y están disponibles para consultas telefónicas.

Atención de especialistas

Las estrategias antes descritas permiten que un porcentaje muy importante de niños, que en circunstancias diferentes mostrarían dificultades y retrasos en su aprendizaje, se motiven y avancen a su propio ritmo, junto a sus compañeros. Solo un número menor de alumnos que no responde a estos

esfuerzos es diagnosticado o atendido por profesionales especializados del mismo establecimiento, si los hay (educadores diferenciales, psicopedagogos, psicólogos), o derivado para su atención por especialistas externos (neurólogos). Normalmente, y siguiendo las indicaciones de los especialistas, estos niños son evaluados en forma diferencial.



Una característica de las prácticas pedagógicas desarrolladas en una escuela urbana del norte, es el valor puesto en *que todos los alumnos aprendan*, expresado tanto por profesores como por alumnos y apoderados. A los niños que presentan problemas de aprendizaje se les ofrece un programa de educación diferencial que contempla el reforzamiento psicopedagógico por parte de una profesora especialista con dedicación exclusiva, que atiende aproximadamente a 25 alumnos, en siete grupos de distintos niveles y en una sala equipada con materiales didácticos adecuados. El grupo es evaluado diferenciadamente. Además, la escuela ha suscrito un convenio con un centro de atención fonoaudiológica donde se diagnostica y trata a alumnos de los primeros años escolares que presentan trastornos del lenguaje y de la comunicación, en la jornada contraria a su horario escolar. De este modo, según docentes y apoderados, la escuela se asegura que todos los alumnos tengan las oportunidades para acceder en igualdad de condiciones a la enseñanza otorgada en las salas de clases.

Una escuela rural de una pequeña comuna del norte cuenta con una profesora de educación básica que ha realizado cursos de perfeccionamiento en educación diferencial. La profesional trabaja en coordinación con la municipalidad desde que se inauguró el programa de integración de la escuela, hace cuatro años. Los alumnos son diagnosticados por la psicóloga del municipio, que atiende a niños de todos los establecimientos educacionales de la comuna; aquellos que presentan discapacidad intelectual reciben atención dentro de la misma escuela.

Una escuela con gran cantidad de alumnos cuenta con el apoyo de una educadora diferencial, quien trabaja directamente con los niños y se coordina con las profesoras de los distintos cursos para acordar criterios de evaluación especiales, en el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje. Así, por ejemplo, cuando un niño presenta severos problemas de escritura, se ha optado por evaluarlo de manera oral. Este sistema es visto por las docentes como una buena alternativa para mejorar los resultados académicos de los estudiantes y, al mismo tiempo, brindarles oportunidades equitativas con respecto a sus compañeros.

Un colegio situado en un pueblo del sur no dispone de educadora diferencial, pero se preocupa de buscar atención especializada para los alumnos que presentan dificultades graves de aprendizaje, coordinando la atención con el centro de diagnóstico municipal de la ciudad más cercana. Sin embargo, los padres deben hacerse responsables de mantener la continuidad de la atención neurológica o psicopedagógica. En caso de que algún apoderado no cumpla en forma reiterada con estos compromisos, se le presiona con la cancelación de la matrícula para el año siguiente. La directora señala: *“tenemos un caso en que los padres no han llevado a cabo las indicaciones que les hemos propuesto, el niño dejó de asistir a tratamiento con neurólogo por decisión de la madre. Si ella no cambia de actitud, es muy probable que ese niño se tenga que ir a final de año...”*.

Proyectos de integración

Varias de las escuelas estudiadas han implementado en sus aulas programas de integración para niños con discapacidad intelectual, o se encuentran en vías de hacerlo. Estos programas permiten trabajar efectivamente con alumnos que presentan dificultades

severas, quienes se benefician de la mayor estimulación que reciben al compartir con niños sin discapacidad; éstos, a su vez, desarrollan vínculos afectivos con sus compañeros que refuerzan la identidad solidaria y la cohesión interna de estas escuelas, y aprenden a convivir en la diversidad.



Desde hace ocho años, una gran escuela del sur se encuentra ejecutando un proyecto de *integración educativa*, que consiste en incorporar alumnos con discapacidad intelectual a distintos cursos de la escuela. Los 30 niños son evaluados y atendidos por un equipo compuesto por dos psicopedagogas con estudios de posgrado en deficiencia mental y una psicóloga; asisten a clases con las educadoras especialistas, que trabajan con ellos de manera grupal e individual entregándoles herramientas concretas para desempeñarse en la vida. Por ejemplo, a través de talleres de trabajo en madera y otros, se busca enseñarles un oficio.

Sin embargo, los niños también participan en actividades junto a sus compañeros. En una clase de lenguaje de 2° básico, por ejemplo, una pareja conformada por un niño del proyecto de integración y un compañero elaboró un diálogo con títeres. El alumno de integración desarrolló un texto bastante más breve, sin embargo, su participación fue trabajada con mucha espontaneidad. Cuando les tocó el turno de pasar adelante, ambos niños expusieron su diálogo y fueron aplaudidos como todos los demás. En los recreos, la mayoría de los alumnos con discapacidad son integrados en los juegos y, en este tipo de instancias, es donde se puede constatar la incorporación efectiva de estos alumnos a la escuela, pues no se observan actitudes discriminatorias ni de parte de los profesores ni de los alumnos. Por el contrario, fue posible observar continuos gestos de solidaridad y empatía entre los alumnos hacia estos compañeros; están conscientes de que les cuesta más aprender e integrarse, por lo que les brindan un apoyo especial.

Una escuela del norte recibe alumnos con discapacidad intelectual y ha suscrito, a partir del año 2002, un convenio con una escuela especial cuyos profesionales visitan a comienzos de año el establecimiento, realizando un diagnóstico de los estudiantes con dificultades más graves. Con cinco de estos niños se ha formado un grupo de integración, atendido en la misma escuela por una psicopedagoga enviada por la escuela especial.

Aporte del director al manejo de la diversidad

La mayoría de las acciones descritas en este capítulo son ejecutadas por los profesores de nivel, de asignatura o por profesionales especialistas. ¿Cómo puede usted aportar al manejo de la diversidad en su escuela? ¡De muchas maneras!

- √ Haciendo conciencia entre sus profesores de que **todos los niños pueden aprender**.
- √ Preocupándose de conformar **una planta estable de profesores competentes**, con adecuada **concentración horaria** en la escuela. Si actualmente no puede seleccionar a sus profesores, procure ampliar los espacios de los que dispone para hacerlo. Evite que los buenos profesores se le vayan, manteniendo un clima de trabajo grato. Si

ellos permanecen y aprenden a conocer bien a los alumnos de la escuela, el manejo de la diversidad se facilita.

- √ Manteniendo y perfeccionando un **sistema de evaluación de los aprendizajes** centrado en los objetivos que la escuela se propone; use los resultados para detectar tanto las necesidades de reforzamiento de los cursos como las mejores metodologías para brindarlo.
- √ **Fomentando el trabajo en equipo** entre los profesores de nivel o asignatura: que los profesores que logran buenos rendimientos con sus alumnos compartan sus recetas; si un grupo de alumnos no avanza con una metodología, que los docentes se apoyen mutuamente para generar alternativas metodológicas distintas que sí funcionen.

- √ Consiguiendo recursos para la elaboración y multiplicación de guías de aprendizaje.
- √ Contratando profesionales especialistas que se hagan cargo de diagnosticar y tratar a los alumnos con problemas más severos. Si no dispone de recursos, busque alternativas gratuitas: establezca una coordinación efectiva con carreras universitarias afines (educación diferencial, psicología, fonoaudiología, etc.) para que le envíen alumnos en práctica; busque profesionales de su comunidad que estén dispuestos a donar horas de atención; estreche vínculos con los encargados de centros de diagnóstico municipales. Si tiene éxito y recibe apoyo gratuito, cuide la relación manteniendo un estricto cumplimiento de los compromisos contraídos (que los alumnos no pierdan sus horas, que los profesores de asignatura apliquen las estrategias remediales sugeridas, etc.).
- √ Supervisando que los encargados del reforzamiento se coordinen puntual y eficazmente con los profesores de asignatura o nivel.
- √ Informándose, a través de su supervisor o de otras fuentes, de las alternativas de financiamiento existentes para actividades de reforzamiento, formación de grupos diferenciales y de integración, y desarrollando proyectos para postular a estos recursos.

Área: Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes

Dimensión:

Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes

Elementos de Gestión

- Existen prácticas para facilitar el desarrollo psicosocial de los estudiantes, considerando sus características y necesidades.
- Existen prácticas para favorecer la no discriminación y la diversidad sociocultural de los estudiantes.
- Existen prácticas para apoyar el desarrollo progresivo de los estudiantes atendiendo a las dificultades y avances en sus aprendizajes.
- Existen prácticas para promover la continuidad de estudios, la inserción social y/o laboral de los estudiantes, según sea el caso.

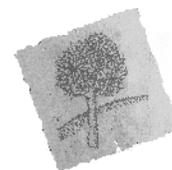
Fuente: Autoevaluación: Guía para los establecimientos educacionales, MINEDUC 2005.

“...estábamos acostumbrados a **trabajar individualmente** y sin supervisión, fue estresante tener que mostrar lo que se estaba haciendo porque no siempre era bueno... Pero después aprendimos a **trabajar en grupo.**”

Profesora,
Escuela República de Grecia, Chiguayante.

7

cap.



En todas las escuelas existe alguien que ejerce el liderazgo técnico pedagógico; alguien que se hace responsable y define el marco de acción en esta materia. Existe siempre la figura de un maestro de maestros. La consecuencia principal de la existencia de este liderazgo pedagógico es que los profesores tienen una muy buena guía de cómo hacer las cosas, justamente porque hay alguien que se encarga de otorgarle un sentido común a las estrategias de los distintos profesores y de favorecer el intercambio de experiencias entre los mismos.

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

La gestión pedagógica es clave en las escuelas estudiadas por UNICEF y Asesorías para el Desarrollo. En algunos casos, cuentan con una Unidad Técnico Pedagógica (UTP) que supervisa todo el establecimiento; sin embargo, lo más frecuente que esta tarea la asuma un profesor que dedica algunas horas a la semana a estas labores; en otros casos, debido a la escasez de recursos humanos con los que cuentan, es el mismo director quien se hace cargo de esta función esencial.

La UTP es responsable de gestionar técnicamente las funciones pedagógicas y curriculares, apoyando a los profesores para que puedan implementar los planes y programas y alcanzar los objetivos que el proyecto educativo de la escuela se ha propuesto. Para que esto suceda, deben confluír armónicamente un sinnúmero de factores; ninguna medida por sí sola es suficiente para obtener logros significativos en los aprendizajes de los estudiantes. Pero ¡no se agobie! Las escuelas efectivas estudiadas trabajan en condiciones tan difíciles como la suya y han logrado articular, cada una de manera propia, los diferentes factores que han posibilitado el éxito.

Cualquiera sea la situación, directores, encargados o jefes de UTP, siempre trabajan en equipo. Un director puede delegar responsabilidades en el jefe de UTP, pero nunca se desvincula del tema pedagógico, controlando los resultados e interviniendo si es preciso. El director crea las condiciones para que el jefe de UTP pueda ejercer su función técnica: motiva, respalda, despeja obstáculos o facilita, según sea necesario. Si lograr que los alumnos aprendan es la tarea central para una escuela, el director lo está remarcando constantemente, a través de su preocupación y presencia personal.

¿Qué cualidades debe tener un buen jefe de UTP?

- ✓ **Buenas relaciones interpersonales y ascendiente sobre el grupo que debe liderar:** Recuerde que la mayor parte de su trabajo se realiza con personas.
- ✓ **Conocimiento y dominio del tema pedagógico:** No basta querer gestionar ese ámbito, es necesario que pueda apoyar en forma concreta a los docentes en su trabajo de planificación curricular, aportando metodologías de enseñanza, evaluación, etc.
- ✓ **Iniciativa, voluntad y grandes cuotas de motivación;** todas características necesarias para perseverar en este largo proceso de mejoramiento.

¿Cuál es el sello que caracteriza a un buen jefe de UTP? Un sistema de trabajo **que no deja nada al azar o a la improvisación**. En las escuelas estudiadas, los jefes de UTP, los directores y los profesores que ejercen esa función, en general, son **grandes organizadores** y logran que las personas, los recursos y los métodos de trabajo empleados, se articulen y potencien mutuamente para lograr el objetivo esperado: alumnos que aprenden y progresan en un ambiente cordial y estimulante.

Los ámbitos en que los directores y encargados de la función técnico pedagógica deben ejercer una coordinación afiatada, son numerosos e importantes. A continuación describiremos algunos de ellos.

Ámbitos de acción y supervisión de los jefes y encargados de UTP

Distribución del trabajo

La distribución de responsabilidades y tareas es un arte que requiere conocer muy bien a su personal, los desafíos y dificultades inherentes a la función que cada cual debe desempeñar, y los objetivos que debe lograr. Colocar a la persona adecuada en el puesto correcto, distribuir la carga de trabajo para que cada uno pueda cumplir con sus responsabilidades y asegurar la continuidad del trabajo pedagógico ante las contingencias, forman parte de la organización del trabajo pedagógico desde el ámbito de la UTP.

• Asignación de docentes a cursos y niveles

En las escuelas estudiadas, la elección de los docentes que deben hacerse cargo de cada curso o asignatura se realiza con rigor. Las características personales y la experiencia de los profesores se sopesan, así como la dinámica del curso del cual el docente se hará cargo, siempre con la intención de lograr un empalme que beneficie el aprendizaje de los alumnos. En el capítulo 2, “Diagnóstico de la escuela y su entorno”, le sugerimos algunas preguntas para conocer mejor a sus colaboradores; esas respuestas le serán de gran utilidad para que usted y su jefe de UTP puedan resolver este tema.

Por ejemplo, la paciente profesora de lenguaje, que se distingue por ser cariñosa y establecer una relación muy cercana con los niños de 1° y 2° básico, no

necesariamente lo hará bien con los desordenados preadolescentes de 7° básico, y la enérgica profesora de ciencias, que disfruta desafiando a los niños de 8° básico a razonar lógicamente y defender sus opiniones con pasión, puede sentirse frustrada trabajando con un curso de niños pasivos y tímidos. Si cada docente tiene potencialidades únicas, ¿por qué no aprovecharlas para favorecer los aprendizajes de los alumnos?

En algunas escuelas, los cursos se asignan tomando en cuenta, con cierta flexibilidad, las preferencias de los profesores junto al criterio técnico del encargado de UTP; en otras, la asignación se hace siguiendo normas más rígidas.

Hay directores que prefieren que los cursos cambien con frecuencia a sus profesores jefe: “las debilidades que tenga una profesora se van compensando con la siguiente, porque nadie es bueno para todo; en cambio, si un curso tiene una misma profesora por cuatro años (el efecto de estas debilidades en los niños), se profundiza...”.

Otros privilegian la buena relación que los docentes establecen con los alumnos y apoderados, y mantienen a los profesores a cargo del mismo curso por dos o tres años, o por un subciclo (de 1° a 4° básico con un profesor y de 5° a 8° básico con otro). No se acostumbra, sin embargo, mantener a los profesores con el mismo curso desde 1° a 8° básico, ya que en la mayoría de las escuelas se privilegia un cierto grado de especialización por subciclo o nivel.



En una gran escuela del área metropolitana, la directora explica su política de asignación de docentes:

- El proceso de aprendizaje en 1° y 2° básico es clave en el éxito escolar posterior de los alumnos; por ello, en estos cursos se asignan profesoras antiguas, con experiencia y que se especializan en este nivel.
- En 3° y 4° básico se pueden incorporar profesoras nuevas o antiguas, pero cada curso sigue trabajando con una sola profesora jefe que imparte la mayoría de las asignaturas.
- Para los cuatro niveles iniciales, la directora prefiere contar con profesoras de sexo femenino, porque estima poseen una actitud más maternal, facilitando con ello la transición desde prebásica.
- En cambio, en 5° y 6° básico, los alumnos tienen varios profesores, todos de enseñanza básica, que se especializan por subsector de aprendizaje: lenguaje, matemáticas, comprensión del medio, área artística, etc.
- En 7° y 8° básico, los alumnos también tienen diferentes profesores por asignatura, pero en este caso, la directora prefiere asignar docentes de enseñanza media porque considera que contribuyen a elevar el nivel de rendimiento de los niños de esa edad.

• Redistribución del trabajo administrativo

Una queja de muchos docentes es la carga de trabajo administrativo que deben sostener. En diversas escuelas del estudio, se intenta reducir el trabajo administrativo asignando personal adicional para ello (paradoctentes, etc.) o distribuyendo las funciones entre todos, de manera que no sea un grupo de profesores el que siempre realice todo el trabajo.

Dependiendo del tamaño del establecimiento, es necesario evaluar la carga de trabajo administrativo de los docentes y, si éste obstaculiza su labor pedagógica, tomar medidas. Recuerde que la preocupación más importante de sus profesores debe ser que los alumnos aprendan y, para ello, es necesario que dispongan de tiempo para planificar, evaluar, coordinarse con sus colegas, con los responsables de las actividades de reforzamiento, etc.



En una escuela urbana, las coordinadoras de ciclo despejan al profesor de algunas tareas que, en otras circunstancias, le quitarían mucho tiempo: pasan asistencia, se ocupan de citar a los apoderados y hablar con ellos cuando los alumnos presentan atrasos, inasistencias, problemas disciplinarios o de bajo rendimiento; asimismo, coordinan la atención de especialistas externos para los niños con trastornos de aprendizaje y supervisan que los apoderados cumplan con los controles; incluso administran personalmente los medicamentos recetados por el neurólogo a los niños que lo requieren. También asumen algunas tareas administrativas del profesor. Así, los docentes se centran el 100 % en planificar sus clases y organizar su enseñanza de forma adecuada.

Por el contrario, cuando un profesor tiene una carga horaria adecuada, el hacerse cargo de varias de las tareas descritas en el ejemplo anterior, como mantener personalmente la comunicación con los apoderados, permitirá que desempeñe en forma más efectiva su labor pedagógica. Asimismo, como vimos en el capítulo 3, el asumir algunas responsabilidades adicionales propias de la gestión interna de la escuela, es un elemento motivador para muchos profesores.

• Anticipación de reemplazos y ausencias (continuidad del trabajo)

Cuando se ausenta un profesor, los encargados de UTP aseguran que el trabajo del curso no pierda continuidad. Generalmente, es otro profesor, un parodocente, el mismo jefe de UTP o el director quien toma el curso hasta que retorne el profesor de asignatura. Como la planificación de clases se realiza con alguna anticipación (¡nada se deja al azar!), existe material preparado con el cual el reemplazante puede continuar adelantando materia o proporcionando ejercitación adicional.



En una escuela del sur, cuando los docentes tienen que salir, dejan sus clases preparadas y buscan quien los reemplace. Si van a faltar, envían sus materiales.

En una escuela urbana, si un profesor necesita ausentarse, debe dejar una guía preparada con instrucciones de uso para el parodocente que cuida el curso, de modo que los niños mantengan la continuidad del trabajo. El jefe de UTP mantiene una provisión de guías de reforzamiento para distintas materias, a las que recurre cuando un profesor falta sin aviso previo; los niños aprovechan para trabajar en ellas y reforzar algunos contenidos.

En algunos casos, cuando la ausencia del profesor se prolonga, los encargados de UTP disponen de archivos de estudiantes en práctica y personal que ha hecho reemplazos con anterioridad, donde pueden encontrar una alternativa con rapidez. El estar preparados contribuye a minimizar el perjuicio que los cursos puedan sufrir por la ausencia de su profesor.

Planificación de clases, supervisión y evaluación

Una buena planificación del trabajo en aula es uno de los factores que explica el éxito de las escuelas efectivas. El principio fundamental es, nuevamente, que ninguna hora de clases se improvisa, y que cada una debe orientarse a lograr los aprendizajes definidos previamente. Por tanto, la supervisión que realiza el encargado de UTP a las planificaciones que elaboran los profesores y a su implementación, es una tarea primordial, porque de ella depende no solo el cumplimiento de las metas de aprendizaje de los

alumnos, sino también otros factores como la disciplina y la gestión de los recursos.

Una buena planificación permite:

- el óptimo aprovechamiento del tiempo
- distinguir los objetivos importantes de los secundarios
- mantener la buena conducta de los niños a través del uso de metodologías motivadoras y variadas que los mantengan interesados y atareados durante las clases
- asegurar que las actividades que se hagan mantengan una clara intencionalidad pedagógica
- anticipar la necesidad de recursos didácticos (materiales de laboratorio, fotocopias, uso de video, etc.)
- realizar fácilmente un seguimiento de los avances de los cursos y detectar a tiempo la necesidad de introducir ajustes.

- **Planificación anual y semanal**

La planificación anual y semestral permite comprender la proyección que un docente tiene para abordar los contenidos en un año, ajustando los objetivos fundamentales del marco curricular a los tiempos disponibles, y considerando las características del curso o nivel.

Sin embargo, este programa anual es poco efectivo para ser manejado diariamente, por lo que los jefes

de UTP de las escuelas estudiadas suelen pedir también planificaciones de corto plazo (semanales, quincenales o diarias) más sencillas, concisas y adaptables (por ejemplo, si una metodología no funciona con un curso determinado y se hace necesario buscar una estrategia pedagógica diferente), que puedan ser continuamente cotejadas con la planificación anual para asegurarse de continuar en el rumbo correcto.



A una profesora de 2° básico se le preguntó cómo podía trabajar con más de 40 alumnos en aula y tres alumnos de integración, logrando que todos ellos aprendieran. Su respuesta fue: “fácil, todo está fríamente calculado”. La docente nos presentó su cuaderno de planificación semanal; ahí anotaba diariamente lo que sucedía en la clase, lo que quedaba pendiente de la clase anterior y lo que planificaba para la clase siguiente, lo cual era posteriormente revisado y supervisado por el encargado de UTP. Nada se le escapaba, todo se encontraba escrito allí. La bitácora de la profesora daba cuenta de la organización de la enseñanza y explicaba mucho de su éxito y efectividad.

Una jefa de UTP regaló a cada profesor de su ciclo una carpeta en la cual, usando un formato convenido, el docente anotaba los objetivos de las actividades a realizar en la semana, una breve descripción de cada una y el tiempo a ocupar. Al cotejar los contenidos de la carpeta con el esquema de planificación anual, la jefa de UTP podía seguir fácilmente el avance del curso y asegurarse de que, a final del semestre, todos los objetivos del currículum se hubieran cumplido.

- **Recursos para el mejor aprovechamiento del tiempo**

La buena planificación y preparación de las clases permite un aprovechamiento integral de la hora pedagógica, sin pausas inútiles. Por ello, los jefes de UTP suelen asegurarse de que las planificaciones

semanales incorporen actividades variadas que mantengan la concentración de los niños por períodos prolongados; que los profesores no gasten tiempo en actividades como escribir en la pizarra, sino que incorporen el uso de recursos como fotocopias o guías, por ejemplo.



En una gran escuela urbana, había serios problemas de disciplina; alumnos que por realizar desorden en la sala de clases tenían accidentes y una gran cantidad de anotaciones negativas (en ciertos casos llegaban a tres hojas por estudiante). La medida se había desvirtuado tanto que los alumnos competían para ver quién acumulaba mayor cantidad de anotaciones negativas. Frente a esta realidad, la encargada de UTP y el director decidieron investigar cuáles eran los factores que incidían en la indisciplina de los alumnos. Llegaron a la conclusión de que los estudiantes tenían muchos espacios muertos en los que hacían nada dentro del aula. La jefa de UTP comenzó a supervisar la planificación semanal de los docentes para asegurarse de que cada clase estuviera detalladamente estructurada, de manera de aprovechar todo el tiempo, apoyándolos con sugerencias metodológicas y orientándolos, si era necesario. Se buscaron metodologías interesantes y cercanas a los niños, utilizando el refuerzo positivo y haciéndose cargo de los niños con ritmos distintos de aprendizaje. Paralelamente, se mejoró la coordinación en el uso de los recursos; la encargada de UTP se aseguraba de que cada profesor tuviera disponibles los materiales de trabajo para hacer su clase con anticipación. Finalmente, el 90% de los problemas de disciplina se resolvió gracias a la existencia de una buena planificación de las clases.

En una escuela del norte, el jefe de UTP y los docentes han desarrollado una estructura básica de sesión de clases que permite mantener a los alumnos atentos y que aprovechen íntegramente la hora de clases: “El primer momento es de conexión con la clase anterior... algunos lo llaman motivación. Segundo, el trabajo mental. El tercer momento es la actividad temática central, que apunta específicamente al contenido que se está tratando. Generalmente, la clase termina con una evaluación o una síntesis de lo que ocurrió”. Esta actividad se realiza durante 25 minutos aproximadamente en los cursos del segundo ciclo.

Como el lapso de concentración de los más pequeños es más corto, en el primer ciclo, la profesora alterna más actividades de menor duración por hora pedagógica, para mantener el interés de sus alumnos. Por ejemplo, los niños de 2° básico, en clase de lenguaje y comunicación, se turnan la lectura en voz alta de un cuento, luego ejercitan la comprensión lectora del texto explicando a la profesora de qué se trata lo leído; asocian palabras del cuento a imágenes, contestan preguntas de completación sobre el texto, buscan sinónimos de palabras difíciles, dibujan la parte que más les gustó y dramatizan la historia ante sus compañeros. Las actividades indicadas en el texto escolar son complementadas con ejercicios formulados por la profesora.

• Actividades con intencionalidad pedagógica versus activismo

Algunos equipos directivos y profesores que buscan, con mucho entusiasmo y buena intención sacar adelante a su escuela, incurren en lo que una investigadora ha llamado activismo pedagógico, es decir, realizan innumerables proyectos y actividades a la vez, (presentaciones artísticas, exposiciones de trabajos, monitores externos que capacitan a estudiantes y apoderados, etc.), que indudablemente son importantes pero, en su conjunto, distraen de

los objetivos pedagógicos centrales que la escuela se ha propuesto.

Por eso, el jefe de UTP debe evaluar cómo subordinar o hacer confluir esta oferta de actividades, programas y proyectos, a los objetivos que la escuela se ha fijado. Esto se facilita si la planificación se basa en metas de aprendizaje, ya que entonces es más sencillo distinguir si una actividad tiene intencionalidad pedagógica o no. La evaluación del logro de esas metas debe ser una actividad prioritaria en su quehacer.



En una escuela rural, los profesores afirman que el objetivo de sus clases no es “pasar materia”, ni menos “mantener ocupados a los niños”, sino “presentar metas, clase a clase, a los alumnos”, para lo cual planifican cada sesión con un propósito claro, organizando los temas de manera tal que puedan ser abordados a través de actividades que rápidamente tengan sentido para los niños. Por ejemplo, en un 7° básico, el tema de la clase de lenguaje son las figuras literarias, y la meta que la profesora comunica a sus alumnos es aprender a hacer un poema. Para ello, se realizan las siguientes actividades: los alumnos leen una poesía e identifican las motivaciones del autor. Luego, la profesora expone varias palabras y los alumnos las asocian libremente a un sentimiento. A continuación, trabajan en parejas asociando una persona con distintos elementos (color, prenda de vestir, instrumento musical, animal, etc.). Finalmente, los niños leen las asociaciones a todo el curso. Como tarea, la profesora pide que repitan el ejercicio individualmente para conocer cómo se perciben a sí mismos y facilitar el que sean capaces de expresar esta percepción a través de un lenguaje metafórico.

- **Flexibilidad en los medios, claridad en las metas**

Aun la mejor planificación, no puede prever todas las contingencias. A veces, los profesores se encuentran con que una actividad no logra despertar el interés que suponían en los niños, o que éstos tienen dificultades no previstas con un aspecto puntual que les impide avanzar. También puede suceder que los alumnos traigan una preocupación importante que interfiera con su concentración. Por el contrario, a veces los niños traen vivencias que expresan durante la clase y que pueden ser aprovechadas para lograr una mejor comprensión de los temas tratados.

En esas circunstancias, mantener rígidamente la planificación hasta el final de la clase o de la unidad, podría ser inadecuado; los profesores de las escuelas estudiadas usan su criterio para acortar o modificar la actividad planificada, detenerse brevemente para tratar una situación emergente, aprovechar los conocimientos del curso, o bien, para insistir en un punto que no haya quedado suficientemente claro.

Al revisar las planificaciones, el jefe de UTP puede ser de gran ayuda anticipando dificultades y sugiriendo actividades alternativas o complementarias a las que el profesor puede recurrir si es necesario. Sin embargo, para no perder el hilo y desviarse por un camino improductivo, el docente debe tener mucha claridad

respecto a las metas de aprendizaje que debe lograr con su curso. Así, podrá incorporar con creatividad y sentido estratégico los temas y/o problemas que vayan surgiendo en el camino.

- **Fijación de prioridades**

No todos los contenidos de los planes y programas del ministerio tienen el mismo peso. Las escuelas estudiadas, si bien suelen pasarlos todos, priorizan los más importantes dedicándoles mayor tiempo y esfuerzo. Por ejemplo, en los cursos iniciales, existe un fuerte énfasis en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, la comprensión lectora y la operatoria matemática, porque constituyen la base para los restantes aprendizajes. Como dice una profesora: “sabiendo el niño leer, puede hacer cualquier cosa”.

El encargado de UTP debe estar atento a que la distribución del tiempo en la planificación del profesor refleje las prioridades que se ha fijado la escuela en su proyecto educativo. Por otra parte, puede contribuir proponiendo e incentivando actividades colectivas o transversales que apunten a esos objetivos, como por ejemplo, la creación de una revista de la escuela o promoviendo la formulación de proyectos para postular a fuentes de financiamiento que potencien las áreas priorizadas.



En una gran escuela urbana, desde 1° básico, los docentes ponen énfasis en el desarrollo de la lectoescritura y comprensión lectora en los niños, debido al impacto que esta habilidad tiene en los procesos de aprendizaje. El supuesto básico es que, si se permite que las dificultades de comprensión lectora perduren hasta los años siguientes, el rendimiento del alumno en otras asignaturas también se resentirá.

En función de esto, las profesoras del área de lenguaje de 1° a 4° básico han recibido capacitación adicional; existe una red de contenidos disponible para uso de los profesores y el jefe de UTP se encarga de recopilar y distribuir el material de apoyo docente que llega del MINEDUC y otras fuentes. “Postulamos y ganamos un PME de lenguaje para 1° a 4° básico, así que ahí tenemos libros, fotocopias, etc. Nació porque vimos que a los niños les cuesta seguir instrucciones en matemáticas por un problema de lenguaje, no entienden el planteamiento de los problemas, así que trabajamos eso”... “los niños leen todas las mañanas durante 10 minutos, para así leer más rápido”... “hay un taller de ortografía”... Se busca estimular la lectura y la expresión oral y escrita mediante actividades atractivas, como un taller de teatro, otro de narración de cuentos; actividades como la confección de un diario de vida motivado por la historia de Ana Frank, una biografía colectiva del curso, un radioteatro, etc.

La lectura de libros en la casa, sin embargo, es una medida poco utilizada por los docentes: “Creo que es mucho pedir que sigan trabajando en la casa; los niños están acá en jornada completa; eso es como un horario de trabajo adulto”. Los avances se evalúan trimestralmente mediante la Prueba de Comprensión Lectora CLP (Alliende, Condemaín y Milicic, 1996), aplicada por el equipo de apoyo en enseñanza básica y, de ser necesario, sus resultados dan origen a medidas remediales: según el caso, se pasan de nuevo los contenidos, se refuerzan las habilidades del profesor o se brinda reforzamiento psicopedagógico a niños que lo requieran. El conjunto de medidas da cuenta de que la prioridad declarada en el PEI, efectivamente se hace realidad en la gestión pedagógica de la escuela.

En una escuela rural, destaca la implementación de la práctica de lectura silenciosa. Al inicio de cada jornada, en todos los cursos, independientemente de la asignatura y del profesor que esté a cargo, los primeros 15 minutos de trabajo están destinados a la lectura silenciosa. Cada alumno escoge su lectura, ya sea libros de la biblioteca de aula, en el caso de los más pequeños, libros que los alumnos traen de la casa o de la biblioteca municipal, en el 2° ciclo. Terminado el tiempo de lectura silenciosa, el profesor pregunta al azar a cuatro o cinco alumnos sobre lo que leyeron, amplía el tema y toma la opinión de los niños al respecto.

Una escuela rural del norte postuló y ganó un PME mediante el cual se financia la radio interna que constituye, a juicio de profesores y alumnos, un gran acontecimiento impulsor de las capacidades de los niños de la escuela. Según los profesores, el PME mejora la autoestima, fomenta la personalidad y las habilidades en el lenguaje. Esto se puede comprobar a la hora del recreo escuchando a los niños que, a través del micrófono, muy relajadamente mandan saludos, programan música, dan avisos o leen noticias y poemas. Todos los alumnos participan de este proyecto, desde kinder a 8° básico; la radio se asigna durante una semana a cada nivel y los alumnos deben decidir y organizar -junto a sus profesores, en el caso de los más pequeños- el trabajo a realizar.

Este mismo PME permite la confección del boletín informativo “El Murmullo”, diario interno de la escuela. Consiste en ocho páginas impresas en mimeógrafo por los profesores. La actual directora del establecimiento señala que “las habilidades de redacción, ortografía y expresión oral han mejorado mucho con este proyecto”. Cada curso se encarga de preparar una parte del contenido del boletín como: redacción de noticias, recopilación de payas y versos, chistes, adivinanzas, leyendas, preparación de recetas de cocina, elaboración de vocabulario y preparación y realización de entrevistas a personas de la comunidad o visitantes. Todas las creaciones y recopilaciones son hechas por los alumnos y seleccionadas por los profesores, mientras que la directora se encarga de la columna editorial que, en general, es la elaboración de un tema relevante que sucedió en el mes o que se conmemora por esa fecha. Así, se unen los contenidos vistos en clases con la realidad de los niños.

• **Sistema único de planificación para toda la escuela**

Para que un sistema de planificación sea útil, debe ser simple y concreto. Las planificaciones inmensas, con una gran cantidad de información, no son eficientes y solo representan una pérdida de tiempo para el profesor.

Existen diferentes modelos de planificación efectivos, y los jefes de UTP suelen buscar o crear el que más se ajuste a las necesidades de la escuela; sin embargo, siempre es importante que la planificación esté formulada en términos de los aprendizajes esperados, especificando qué se enseñará para lograrlos y a través de qué actividades. También es útil que permita incorporar en forma clara los objetivos transversales según la naturaleza del contenido temático de los subsectores de aprendizaje.

De las experiencias estudiadas, se desprende que es mejor tener solo un sistema de planificación para todos los profesores en una misma escuela. Esto facilita el control de las actividades planificadas versus efectuadas por parte del encargado de UTP, pero también apoya el trabajo en equipo entre profesores de un mismo nivel o subsector de aprendizaje, pudiendo así cotejar sus avances y compartir sus dificultades, tomando a tiempo las medidas correctivas necesarias para lograr los aprendizajes propuestos.

• **Seguimiento de avances**

El encargado de UTP debe asegurarse que lo planificado se implemente según lo previsto, para lo cual pueden emplearse múltiples recursos, como muestra el siguiente ejemplo, donde un jefe de UTP combina el seguimiento del avance de los cursos con la supervisión del desempeño de los docentes:



El jefe de UTP de una escuela del norte relata: “Los profesores están acostumbrados (a que observe sus clases), porque lo hago siempre y lo he hecho desde hace mucho tiempo...pero siempre es con un afán positivo, de repente si a un profesor se le va una “s” o una “h” en algo que ha escrito, yo cuidadosamente se lo hago saber después, para que lo modifique. Además premiamos mucho el esfuerzo y compromiso del profesor, con mucho reconocimiento verbal ante los otros profesores por su labor. A veces pido los cuadernos de los alumnos para ver el avance, o saco a algunos alumnos de la sala y hacemos una evaluación, o simplemente me siento un buen rato a ver cómo el profesor hace su clase. Yo evalúo mensualmente el avance del programa con cada uno de los profesores, y en las (reuniones de) Reflexiones Pedagógicas vemos las estadísticas (de su avance). También hacemos evaluaciones de aprendizaje a fin de semestre, para medir lo que han aprendido los alumnos”.

Trabajo en equipo entre profesores

El apoyo brindado por el jefe de UTP al trabajo en equipo de los profesores es otro elemento que contribuye fuertemente al éxito de las escuelas estudiadas. Este sistema de trabajo tiene numerosas ventajas:

- √ Mejora la coordinación interna de la escuela y permite alinear criterios en torno a metas comunes.

- √ Proporciona una instancia de formación práctica y continua para los profesores: comparten experiencias y aprenden unos de otros.
- √ Permite el perfeccionamiento continuo de las prácticas docentes: la escuela aprende qué metodologías y estrategias son más efectivas.

Para que las reuniones de trabajo sean productivas, el jefe de UTP debe estructurar los encuentros en torno a objetivos claros, concretos y conocidos por los participantes: si se propone una actividad, los participantes deben salir de la reunión con tareas concretas para cada uno y plazos para cumplirlas; en la siguiente sesión, se controlan los avances. La evaluación de la actividad implementada, a su vez, genera aprendizajes que se toman en cuenta para mejorar la siguiente acción.

En otro orden de cosas, también se requiere de un clima de confianza para que los participantes puedan exponer sus dificultades, pedir ayuda y no reaccionar defensivamente ante las críticas bienintencionadas.

Es tarea del equipo directivo crear el contexto apropiado para que estos procesos tengan lugar, y seguirlos de cerca hasta que se hayan instalado en la cotidianeidad de la escuela.

Para poder trabajar en equipo, es necesario que el director o encargado de UTP contemple, en la programación semanal, que los tiempos disponibles coincidan para que los profesores de un mismo nivel o subsector puedan reunirse.

• Planificaciones conjuntas

En las escuelas estudiadas, la planificación se hace en forma integrada, por niveles o subsectores de aprendizaje. Los profesores, con apoyo del jefe de UTP, discuten las mejores estrategias para lograr los aprendizajes propuestos compartiendo sus experiencias y recursos, lo cual les facilita el trabajo. Aun así, cada profesor realiza algunos ajustes a la planificación de acuerdo a la realidad de su curso.



En el primer ciclo de un colegio urbano, los profesores de cursos paralelos planifican en conjunto los contenidos y las tareas que semanalmente trabajarán con los niños de su nivel: "Se trabaja de tal forma que inmediatamente antes y después de las clases, los profesores de los tres cursos paralelos nos juntamos brevemente, coordinando y evaluando las actividades...acá nadie trabaja solo, todo (las experiencias y metodologías, los logros y errores y los aprendizajes derivados de ellos) se comparte", relatan los docentes. Entre 5° y 8° básico, en tanto, los profesores se reúnen y planifican por subsector.

- **Aprendizaje entre pares**

El jefe de UTP debe alentar en los profesores el compartir experiencias con sus colegas, y el enriquecer su propia práctica con lo que aprendan de los demás.



Las profesoras de una escuela rural mantienen una comunicación fluida y comparten constantemente nuevas metodologías y datos de prácticas pedagógicas exitosas. Por ejemplo, la profesora de 2° básico detectó que los niños lograban concentrarse mejor si, al inicio de cada clase, practicaban algún tipo de ejercicio físico que les permitiera descargar sus energías (por ejemplo, caminar libremente por la sala durante 5 minutos, llevando el compás con las palmas). Después de eso, los niños podían entrar de lleno a los contenidos que debían aprender. La encargada de UTP la motivó a compartir esta práctica con sus colegas del ciclo inicial, quienes encontraron que era una buena idea y la adoptaron, con excelentes resultados, en sus respectivos cursos.

En una escuela rural, las buenas relaciones humanas entre los miembros de la unidad educativa se promueven a todo nivel. Se incentiva la solidaridad entre colegas; la profesora más joven de la escuela destaca que sus compañeros de labor han sido fundamentales para ella, ya que la han ayudado con sugerencias en el aprendizaje práctico de su profesión.

En una escuela rural cuya planta está conformada por un director y cinco profesoras (una de ellas, encargada de UTP), existe una comunicación frecuente y franca entre las docentes, no solo en las instancias de coordinación formales (reunión semanal de 2 horas) sino también durante los desayunos, almuerzos y viajes hacia y desde el trabajo. Intercambian diversos datos, dónde encontrar buenos ejercicios de geometría o qué hacer con un alumno inquieto. “Ellas conversan y se muestran lo que hacen; comparan y se piden ayuda; en esto, se diferencian mucho de las otras escuelas, en las que nadie comparte lo que hace con los niños”, relata el supervisor del DEPROV.

- **Manejo disciplinario**

El encargado de UTP debe usar las instancias de trabajo en equipo de los profesores para promover el desarrollo de criterios comunes, acordar líneas de acción para incentivar hábitos, promover valores y

manejar problemas conductuales, así como también, para impulsar el apoyo mutuo en el manejo de situaciones conflictivas. Todo esto facilita, en gran medida, la internalización de normas entre los niños.



En una pequeña escuela rural, la comunicación frecuente entre profesoras –estimulada por el liderazgo de la encargada de UTP– y la gran dedicación a los niños, se traduce en un seguimiento y conocimiento cercano de la realidad de cada uno. Por ejemplo, si un alumno presenta una conducta que interfiere con su aprendizaje (no hacer tareas, faltar a clases o distraerse en ellas), la situación es rápidamente detectada por las profesoras, quienes pesquisan las causas pedagógicas, emocionales, familiares o materiales (por ejemplo, inasistencia debido a la falta de zapatos que impide caminar el largo trayecto a la escuela). Luego, se aportan mutuamente sugerencias y experiencias que permiten encontrar la mejor manera de apoyar al niño en dificultades, evitando que se atrase respecto a sus compañeros. Lo mismo ocurre con el manejo de problemas conductuales, los cuales son muy poco frecuentes.

En una escuela del sur, los profesores, a instancias del equipo directivo, han acordado establecer ciertas exigencias comunes en las asignaturas, para incentivar la responsabilidad en sus alumnas. Para los apoderados, este es uno de los puntos fuertes del establecimiento: *“Lo que pasa es que los profesores son minuciosos en las tareas y en lo que se refiere a las obligaciones de las niñas. Por ejemplo, hoy día tenían que entregar una tarea de biología, hacer unos dibujos del aparato digestivo. La profesora les dio los datos de cómo había que hacerlo y les dio un plazo, y las niñas saben que esos plazos siempre se cumplen, que ese día la profesora va a recoger la tarea, y también que la va a devolver antes de la prueba con la nota y las correcciones para que puedan estudiar. Así, ellas se esmeran para hacer el trabajo como la profesora lo dice y en la fecha que indicó. Creo yo que la gracia de esto es la responsabilidad que los profesores inyectan a sus alumnos, encuentro que eso es importante... creo que gran parte de los avances que ha tenido la escuela ha sido gracias a eso”*.

- **Articulación de ciclos, niveles (traspaso) y contenidos**

Un tema de gran trascendencia en el ámbito de acción del encargado de UTP –que se facilita con el trabajo en equipo–, es la articulación entre niveles y ciclos de enseñanza. Muchas de las escuelas del estudio ¿Quién dijo que no se puede? se preocupan de

equilibrar los procesos de cambio que se producen cuando un curso pasa a un nuevo ciclo. Se intenta que la adaptación al nuevo orden no se traduzca en un proceso angustioso, sino que, por el contrario, cada alumno se sienta preparado para pasar a una nueva etapa, con docentes distintos y, a veces, en otra jornada.



En una escuela urbana del norte, el jefe de UTP decidió articular los subciclos de aprendizaje que se encontraban muy desvinculados entre sí. Para ello, los docentes de 1° y 2° básico debieron conocer en profundidad las metodologías aplicadas y los objetivos y contenidos curriculares cubiertos por sus colegas de prekinder y kinder. El objetivo fue establecer metas acordadas entre ciclos, por lo cual, comenzaron a realizarse reuniones de ciclos y niveles en vez de consejos de profesores. En esas reuniones se evaluaron las necesidades de aprendizaje de los alumnos que ingresaban a los niveles básicos 1 y 2 (NB1, NB2), concluyendo que la mayoría de los estudiantes traía dificultades en el reconocimiento y lectura de grafemas. Además, existían marcadas dificultades para adaptarse a la nueva jornada escolar y a las metodologías de enseñanza. En consecuencia, en prebásica se implementaron más actividades que permitieran el fortalecimiento de las funciones básicas requeridas para la lectura. También se realizaron algunas actividades que tuvieran por objetivo sensibilizar y adaptar a los niños a las metodologías del nuevo ciclo, como las tareas para la casa, la realización de actividades en la pizarra y la exposición de contenidos de forma frontal.

En una escuela urbana sureña, por largo tiempo, una de las principales preocupaciones de la jornada de la mañana fueron los 7°s básicos. Usualmente, el paso de 6° a 7° básico traía consigo cambios sustanciales en la disciplina: los alumnos bajaban sus calificaciones y su comportamiento se echaba a perder. Los niños se quejaban constantemente de que el cambio era muy brusco pues cambiaban de jornada, pasaban a tener más profesores (antes tenían solo uno para todas las asignaturas) y había un grado de exigencia mayor. Una de las soluciones que se ensayaron fue llevar alumnos de 7° y 8° básico, a partir de noviembre, a los cursos de 6° básico, para que transmitieran su experiencia con el cambio de jornada y de profesores, les contaran cuáles asignaturas presentaban mayor dificultad, etc. La jefa de UTP implementó un sistema de tutorías durante el primer semestre de 7° básico, consistente en que un alumno de 8° apadrinaba a un estudiante de 7°, enseñándole, entre otras cosas, metodologías de estudio atingentes a las nuevas características de la enseñanza.

Así también, los jefes técnicos de las escuelas estudiadas velan constantemente para que no se produzca una parcelación de los contenidos abordados.

Hay interesantes ejemplos de interacción al interior del aula que apuntan a integrar distintos sectores de aprendizaje y darles una continuidad.



En una escuela que se caracteriza por sus presentaciones artísticas, se realizan periódicamente reuniones de profesores por nivel de enseñanza, donde pueden compartir los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y analizar la posible integración o complementación de distintas materias. Así, la profesora de lenguaje de 7° básico enseña las características de las obras literarias teatrales, en educación tecnológica los alumnos elaboran máscaras y trajes, y en historia, aprenden sobre la cultura grecorromana y los orígenes del teatro. Al término de la unidad, los estudiantes presentan una obra teatral aplicando todos los nuevos contenidos, supervisados por el profesor de educación física.

En una escuela de la zona central, todos los docentes acordaron promover el adecuado uso de las reglas ortográficas, evaluando este aspecto en cada prueba, tarea y trabajo de investigación de las diferentes asignaturas impartidas. Asimismo, decidieron fomentar la realización de pruebas de desarrollo por sobre las de ítem de selección múltiple, y los trabajos escritos por sobre las disertaciones. Según la encargada de UTP, la práctica tuvo un resultado exitoso pues los alumnos aprendieron a redactar correctamente, sin errores y con mayor rapidez que si estas habilidades hubieran sido incentivadas solo en la asignatura de lenguaje.

En los niveles básicos de una escuela del sur, se utiliza una articulación transversal, permitiendo que los contenidos vistos en dos clases diferentes se refuercen entre sí. Por ejemplo, en la clase de lenguaje de 2° básico, la docente entrega una guía para trabajar las partes de la oración, cuyo texto se basa en los contenidos de la clase anterior de comprensión del medio natural. Esto posibilita, en sus propias palabras, *matar dos pájaros de un tiro*.

Actividades de perfeccionamiento

Los docentes de las escuelas estudiadas están constantemente aprendiendo a mejorar su desempeño, y el desarrollo profesional es un tema que recibe una alta prioridad.

Sin embargo, asistir a numerosos cursos y talleres no garantiza automáticamente un mejor desempeño

en la sala de clases. ¿Qué características tienen las actividades de perfeccionamiento en estas escuelas, que las hacen tan efectivas?

En primer lugar, se trata de un perfeccionamiento con gran énfasis en lo práctico: conocimientos que se pueden aplicar directamente en el aula; metodologías eficaces y motivadoras, etc.



En una escuela del área metropolitana se prioriza el trabajo de apoyo hacia aquellos profesores cuyos cursos tienen rendimientos bajo lo esperado. Para ello, la directora o jefa técnica asisten al curso, observan el desempeño del profesor y luego le sugieren metodologías alternativas para explicar los contenidos que presentan mayores dificultades. De ser necesario, se programa una o dos clases conjuntas: "... generalmente la primera parte la hace la jefa de UTP o la directora, mientras el profesor observa, y luego éste continúa la clase, integrando la nueva metodología".

En otro establecimiento, la jefa de la unidad de apoyo realiza una capacitación personalizada o *coaching* al profesor que lo requiere: observa la clase, hace un diagnóstico conjunto con el docente y luego ofrece sugerencias para mejorar los puntos en que se siente más débil; por ejemplo, el manejo de la disciplina del curso.

Una segunda característica es que el perfeccionamiento se orienta a las necesidades de la escuela. En algunos casos, es el jefe de UTP quien detecta una necesidad y sugiere que el docente se perfeccione en un tema determinado; en otros, es el compromiso de los

profesores el que los motiva a buscar capacitación en las áreas en que se perciben débiles. También sucede que los sostenedores contratan cursos diseñados a medida de las necesidades de la escuela.



En una escuela del sur, los profesores reconocieron que una de sus debilidades era la evaluación de los contenidos enseñados: consideraban que lo que sus alumnos aprendían no se reflejaba en las calificaciones que obtenían. La totalidad de los profesores, en forma voluntaria, tomó un curso sobre el tema, el cual permitió incorporar a sus prácticas nuevas formas de evaluación, no consideradas hasta ese momento.

El director de **una gran escuela urbana** no es partidario de los cursos genéricos ofrecidos por entidades externas porque, al estar diseñados para un auditorio muy diverso, solo una parte es aprovechable. Por eso prefiere los cursos internos. La corporación de la que depende contrata relatores especializados para que presenten temas específicos en base a las necesidades detectadas por el director, el jefe técnico y los profesores, y en horarios que no interfieran con la jornada de clases. Por ejemplo, para preparar la confección de un reglamento de disciplina consensuado, se contrata a un psicólogo para que realice un curso de convivencia escolar, que debe asentar las bases para la confección de dicho documento. Al final de cada curso, los profesores rinden una prueba escrita y los resultados son publicados donde toda la comunidad escolar pueda verlos, por lo que los profesores suelen ser alumnos atentos y estudiosos.

Un tercer punto importante es que, cualquiera sea la modalidad de perfeccionamiento, en las escuelas estudiadas los conocimientos adquiridos en los cursos se comparten con los colegas, ya sea de manera informal, en los pasillos, durante los almuerzos o a través de las instancias de trabajo en equipo en las que todos participan, formándose una cadena de capacitación.

Los tres criterios –énfasis en lo práctico, orientación a las necesidades de la escuela y socialización del conocimiento– se combinan en la forma más importante de perfeccionamiento utilizada en las escuelas, la ya mencionada autocapacitación. Los

profesores se muestran mutuamente lo que están haciendo; si una actividad resultó motivante, se comparte en las reuniones de nivel; si con una metodología determinada un profesor no avanza, solicita ayuda al grupo y sus colegas le proporcionan ideas alternativas que han resultado efectivas en otros cursos.

Los beneficios de la capacitación concebida de esta forma son evidentes. Más aún, no podemos dejar de mencionar el impacto positivo indirecto que tiene la práctica del perfeccionamiento en alumnos y apoderados:



En una escuela rural del norte existe una cadena de motivación por la capacitación. Primero se capacita el director, lo cual motiva a los profesores; siguen los apoderados, que al ver a los profesores perfeccionándose constantemente, también se motivan y desean aprender más. A ojos de los padres, la capacitación de los docentes es un factor de admiración y legitimación de sus capacidades. “Los profesores se perfeccionan todo el tiempo y eso es un ejemplo para nosotros, no nos podemos quedar atrás, tenemos que perfeccionarnos, nosotros y nuestros hijos”. Los docentes informan a los padres los cursos que están tomando y los hacen comprometerse con la causa. Así, por ejemplo, cuando los profesores deben participar en algún taller en horas de clases, piden a los padres que se queden a cargo de la sala de clases por este lapso. La cadena de capacitación repercute finalmente en los niños, quienes se dan cuenta que aprender es algo fundamental ya que, si las personas que más respetan lo hace constantemente, es porque es algo bueno y, por ende, ellos también deben hacerlo. Se genera un círculo virtuoso que potencia el aprendizaje de todos en forma continua.

Gestión de recursos y apoyos

Aunque parezca increíble, hay libros, textos, videos e incluso computadores que, existiendo en las escuelas, están bien guardados y protegidos del uso de los estudiantes, ¡no sea que se vayan a deteriorar! Por eso, no está de más advertir lo importante que es hacer un buen uso de los bienes materiales de que disponga, velando por el **máximo aprovechamiento de los recursos y equipamiento** disponibles en la escuela.

Los encargados de UTP de algunas escuelas han hecho un interesante trabajo para facilitar la buena administración de los recursos y materiales, confeccionando registros que mantienen a la vista de todos los profesores. Por ejemplo:

- ✓ Una base de datos con las **guías de aprendizaje** disponibles para las distintas asignaturas y cursos.
- ✓ Una base de datos con diversos **formatos** de tareas, trabajos o investigaciones.
- ✓ Un inventario con **materiales didácticos** disponibles, consignando sus posibles usos (qué

aprendizajes se pueden desarrollar a través de cada uno de ellos).

- ✓ Un **banco de ítems** para la confección de evaluaciones o pruebas, de acuerdo a los subsectores de aprendizaje y niveles de enseñanza.
- ✓ Un listado del **equipamiento** en buen estado y utilizable por los estudiantes (por ejemplo, computadores), y un **horario** para su uso durante la semana.
- ✓ Información sobre recursos que pueden servir para el trabajo de aula, disponibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) o en Internet.

Relacionado con lo anterior, en las escuelas estudiadas existe una actitud de búsqueda y apertura a todo lo que el entorno puede ofrecer en materia de oportunidades, lo cual les ha ampliado en gran medida el abanico de recursos de que disponen. Los encargados de UTP y el equipo de profesores han perfeccionado sus habilidades en la formulación de proyectos y su postulación a las más diversas fuentes de financiamiento, ya sean del ámbito público o privado.



En una escuela del sur, que ocupa un destacado lugar en el ranking comunal del SIMCE, la directora y los profesores se han esforzado para informarse sobre distintos programas del MINEDUC. El jefe del DAEM confirma: “Yo creo que una de las razones del éxito de esta escuela radica en que siempre han mostrado interés por participar en todo y aprovechar las oportunidades que se le presentan”. El mejor ejemplo es lo que ha ocurrido con los PME, que al articularse con los objetivos prioritarios de la escuela “han permitido encaminar el accionar de la escuela y han sido de gran relevancia, ya que potencian el desarrollo del pensamiento y la autoestima de las alumnas”, expresan los profesores.

Un destacable aspecto de una escuela de gran tamaño es su capacidad para formular, postular y adjudicarse proyectos. Esta capacidad se ha ido fortaleciendo con el tiempo y se ha constituido en uno de los pilares de los buenos resultados obtenidos. Actualmente, se desarrollan los siguientes programas: JEC, Enlaces, PME, PAE, Salud Escolar, Proyecto Iberoamericano de Informática Aulas Unidas, un proyecto del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) para los alumnos de Integración Educativa, y programas del Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE) y MIRAME, orientados a la prevención en el consumo de drogas. Además, gran parte del equipamiento con que hoy cuenta esta escuela, es fruto de su postulación a diversos fondos concursables.

Área Liderazgo

Dimensión Conducción

Prácticas del director y el equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa en función del logro de los objetivos institucionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

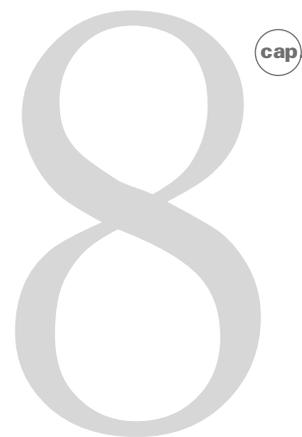
Elementos de Gestión

- Existen prácticas que aseguran la coordinación y articulación de los distintos actores de la comunidad educativa para favorecer el logro de los objetivos institucionales.
- Existen prácticas para asegurar que las decisiones tomadas por los distintos actores de la comunidad educativa favorezcan el logro de los objetivos institucionales.
- Existen prácticas para asegurar la delegación de funciones del equipo directivo para el logro de los objetivos institucionales.

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

“ Un profesor que tiene disciplina en el aula, puede hacer una clase maravillosa. Si un profesor no tiene disciplina, puede ser un muy buen metodólogo, puede tener un muy buen **dominio de contenidos**, pero lamentablemente la clase se pierde. Sin un buen comportamiento, el alumno se distrae. ”

Directora,
Escuela Lucila Godoy Alcayaga, Coquimbo.



Todas las escuelas destinan importantes esfuerzos en promover la disciplina, pues ven en ella una condición indispensable para que los niños puedan aprender (*disciplina para el aprendizaje*). Por lo mismo, las escuelas, sin excepción, cuentan con políticas y normas respecto a las conductas admitidas y no admitidas, a las responsabilidades y los derechos de los alumnos, de los docentes e incluso, en algunos casos, de los padres y apoderados. En todas las escuelas, la disciplina es un tema relevante, una prioridad a resolver. Sin embargo, las maneras de manejar este tema difieren mucho entre unas y otras. Algunas logran una disciplina favorable a través de muchos reglamentos y normas muy rígidas. En otras, se logra por medio de una relación muy cercana y afectuosa con los niños y sus familias. Pero todas abordan esta problemática haciendo explícita la importancia de la disciplina para una buena educación.

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

El director de una escuela puede hacer mucho para apoyar a sus profesores en el manejo disciplinario. Este apoyo no limita –como podría pensarse– en llamar la atención a un alumno enviado a su oficina por acumulación de faltas. Sin desconocer que ésta puede ser una situación corriente en muchos establecimientos, en las escuelas estudiadas, la influencia de los directores en el logro de una buena disciplina es mucho más amplia y sutil; los directores son quienes promueven **un adecuado marco de convivencia** en el cual los profesores puedan hacerse cargo de la disciplina con efectividad.

¿Qué elementos forman parte de ese marco de buena convivencia?

• Normas y límites claros

√ Por lo general, los directores de las escuelas estudiadas son quienes velan personalmente por la existencia, difusión y cumplimiento de normas de convivencia claras y razonables.

Algunos establecimientos se inclinan hacia una disciplina estricta y otros son más flexibles, pero en todos hay **claridad y consenso** no solo respecto a los derechos, sino también a los deberes de los estudiantes, y es responsabilidad de ellos ajustarse a este código de conducta.

En todas las escuelas hay reglamentos de disciplina formales que establecen normas respecto a exigencias y prohibiciones a los alumnos.

• Formación valórica

√ Los directores promueven valores positivos que orientan las conductas de los miembros de la comunidad.

En la mayoría de las escuelas estudiadas, **las normas están contenidas en un marco más amplio de formación valórica** que orienta la conducta de los miembros de la comunidad educativa. Se promueven valores positivos, tal como muestra el siguiente ejemplo:



En una escuela se enseña a los niños, desde prebásica, lo importante que es el cuidado del propio cuerpo mediante:

- una alimentación sana y balanceada (*“menos comida chatarra y más fruta en el recreo”*)
- la práctica de deportes (*“mente sana en cuerpo sano”*)
- la participación en programas preventivos de salud (campañas de vacunación, de fluorización)
- los hábitos saludables (lavarse las manos antes de comer, cepillarse los dientes después de las comidas)

Cuando crecen, los niños incorporan con naturalidad la noción de proteger también su cuerpo contra los efectos del alcohol o la droga, y se sentirán menos inclinados a probar el *pito* que les ofrecen en la esquina.

Estas escuelas saben que prohibir conductas negativas no basta, y que es más efectivo promover valores positivos.

- Cuando la disciplina se centra solo en el control de lo que los niños no pueden hacer, el trabajo de los docentes termina siendo más de vigilantes que de educadores. Además, una prohibición que se vulnera permanentemente, quita autoridad.
- Las prohibiciones tienden a despertar reacciones de rebeldía (¡no solo en los adolescentes!); en cambio, todos necesitamos identificarnos con ideales y valores positivos y, una norma formulada en esos términos, es más fácil que sea internalizada.
- Tiene mayor fuerza promover el respeto al profesor o alumno que expone ante la clase, que prohibir que los alumnos hablen durante la misma; promover

el cuidado por los compañeros, especialmente los más débiles y pequeños, que prohibir las peleas en el patio; promover el esfuerzo y la autosuperación, que castigar al que se saca malas notas.

- Una norma general que promueve un valor, proporciona una guía para muchas otras situaciones que los alumnos puedan enfrentar a futuro; un reglamento basado solo en exigencias y prohibiciones, difícilmente puede prever.

En el ejemplo anterior, un profesor que además hacía clases en otra escuela, se dio cuenta que, comparativamente, los alumnos de este establecimiento parecían sufrir menos accidentes domésticos (como cortes o caídas en bicicleta por maniobras arriesgadas). La conducta de autocuidado se había extendido a un ámbito no considerado inicialmente por la escuela.



El director de un gran colegio relata: *“Los reglamentos de disciplina tradicionales se centran en el castigo de las conductas que transgreden un conjunto de prohibiciones. Aquí, en cambio, se parte de los valores centrales en el proyecto educacional: respeto, solidaridad, etc. Vemos cómo se va a sancionar -en sentido amplio- una actitud de respeto; cuál va a ser la consecuencia (positiva) cuando alguien actúe en forma destacada en concordancia con este valor, y cuál va a ser la consecuencia (negativa) cuando alguien atente contra él. Y todo esto, para profesores, alumnos y apoderados”*. La meta, en este ámbito, es lograr que el niño internalice una autodisciplina y un autocontrol efectivos, que le permitan adaptarse con éxito a un entorno laboral futuro.

Los valores de la buena convivencia también se promueven en la **interacción entre alumnos**. Muchas escuelas cuidan que ningún alumno sea víctima del hostigamiento de sus compañeros, ya sea por su condición social, su origen étnico, sus características físicas, etc., no solo poniendo atajo a las burlas, sino promoviendo activamente una conducta solidaria.

Con ello se previenen muchas situaciones de violencia como las que vemos en los medios de comunicación, donde niños impotentes, ante las reiteradas burlas de sus compañeros, recurren a la agresión y a la autoagresión para terminar con una situación que se les hace intolerable.



Muchas escuelas realizan actividades especiales relacionadas con las culturas originarias, lo que ha permitido que los alumnos de las diferentes etnias se sientan orgullosos de sus tradiciones, reaccionando con asertividad ante intentos (aislados) de burlarse de ellos.

Algunos profesores promueven el diálogo y la empatía para resolver conflictos; por ejemplo, una profesora de 2° básico se percató que una niña había estado llorando en el recreo porque un compañero la apodó *Mil toneladas*, por haber vuelto un poco más gordita de las vacaciones. En vez de realizar la actividad prevista, inició una conversación grupal: “¿Cómo nos sentimos cuando nos ponen sobrenombres?... ¿Cuándo se ríen de nuestros errores?” Poco a poco, otros niños fueron sacando la voz y reconociendo la rabia e impotencia que les provocaba recibir burlas por tener las orejas grandes o las zapatillas rotas. El niño que ponía sobrenombres se dio cuenta que su actitud (copiada de sus hermanos mayores) era rechazada por sus compañeros, y la niña que había recibido el apodo se sintió apoyada y comprendida.

• **Confianza entre profesor y alumno**

- √ Los directores se esfuerzan por crear un clima laboral positivo en el que florezca la confianza recíproca.

Los alumnos de las escuelas estudiadas provienen, muchas veces, de ambientes en que hay violencia, y un número importante se caracteriza por ser impulsivo y tener baja capacidad de concentración.

Es posible que las medidas de castigo que puede tomar un profesor en la escuela sean pálidas sombras de situaciones de violencia a las cuales los estudiantes estén acostumbrados. Por ello, muchos directores estiman que las medidas de control de tipo autoritario son poco efectivas. Precisamente, los niños más inquietos son quienes, con frecuencia, reciben más castigo en su casa y se han desensibilizado frente a éstos. “El niño no responde a los gritos porque está acostumbrado a recibirlos, hay que quebrarle los esquemas, así que tratamos de razonar con él”, relata una profesora que trabaja en un entorno urbano muy difícil.

Por esto, los equipos de estas escuelas prefieren abordar el tema de la disciplina fomentando entre alumnos y profesores una convivencia basada en la confianza y el afecto, con docentes que desarrollan una preocupación personal por cada niño. De esta manera, cuando se producen problemas de disciplina, **la buena relación establecida previamente con los alumnos, legitima la autoridad de los profesores** para poner límites o pedir que mantengan determinadas conductas y eviten otras.

Es importante reiterar que mantener una relación de confianza no implica, en absoluto, ser débiles o permisivos ante los problemas de conducta. Por el contrario, es esta cercanía lo que valida la firmeza con la que se pide que el niño cambie, respondiendo a las expectativas positivas que se tienen de él: “porque sabes que te aprecio y creo en ti, es que te exijo que termines con una conducta que te daña (o que perjudica a tus compañeros)”, es el mensaje que subyace a las intervenciones de los adultos.

Área: Desarrollo Pedagógico y Curricular**Dimensión:**

Convivencia Participativa en el Aula

Elementos de Convivencia

- Los docentes adoptan normas de convivencia en el aula en coherencia con el reglamento de convivencia y PEI.
- Existen instancias de diálogo que permiten la evaluación de los procesos pedagógicos entre profesores y estudiantes.
- Los docentes aplican metodologías que contribuyen al trabajo cooperativo y respeto mutuo entre profesores y estudiantes.

Fuente: Convivencia Escolar, MINEDUC 2004.

• Modelamiento

- ✓ Los directores actúan como un **modelo positivo** de conducta para profesores y alumnos: por ejemplo, promueven el compromiso de sus profesores, trabajando intensamente junto a ellos; dan y piden cortesía, buen trato, etc.

En las escuelas estudiadas, los profesores no piden a sus alumnos ninguna conducta que ellos mismos no manifiesten. Por ejemplo:



En las escuelas que ponen énfasis en la cuidada presentación personal de sus alumnos, el profesor llega todos los días vestido con una pulcra cotona blanca; si a los alumnos se les pide un trato cortés, ese es el tipo de trato que reciben de sus profesores. Si se les solicita que realicen el esfuerzo de prestar atención en clases, hacer tareas y estudiar, los alumnos acatan porque perciben que su profesor también ha puesto gran esfuerzo en preparar una buena clase, en responder a todas las dudas y consultas, y en corregir las pruebas a tiempo.

Así, la *buen conducta* se transmite en cascada desde el director hacia abajo. ¿Recuerda cuando en el capítulo 4, “Normalización: Creando condiciones para despegar”, le solicitábamos que se embarcara en el arduo trabajo de ordenar el cumplimiento de horarios

y de programas por parte de sus profesores ANTES de comenzar a exigir un mayor nivel de disciplina a los niños? En ese momento, usted estaba preparando **buenos modelos** con los cuales los niños pudieran (y quisieran) identificarse.



En un colegio, la orientadora y el departamento de inspectoría se unieron para elaborar un plan de disciplina para la escuela, que establece, entre otras cosas, que los profesores deben dar el ejemplo usando la palabra y no el grito como mecanismo generador de respeto: *“por eso controlan su agresividad frente a la gente que los quiere... si el profesor grita, ellos gritan de vuelta, en cambio, si se les trata con cariño, se les descoloca”*.

• Uso de refuerzos positivos

- √ Los directores son los primeros en reconocer y elogiar el trabajo bien hecho.

La mayoría de las escuelas estudiadas utiliza en abundancia el refuerzo positivo, el cual no solo

contribuye a estimular las actitudes positivas y el cumplimiento de normas, sino también mejora la autoestima de quien lo recibe y el clima en el aula y en la escuela.

Por ejemplo, los profesores:

- √ felicitan en forma verbal a los alumnos que cumplen con sus tareas o prestan atención en clases
- √ animan con gestos cariñosos, como palmetear la espalda, a los niños que se esfuerzan por superarse
- √ muestran un interés personal por sus alumnos; brindan consejos
- √ exponen ante toda la escuela los trabajos destacados
- √ usan refuerzos tangibles, como una *completada* para el curso con la mejor asistencia

• Castigos reparadores

- √ Los directores velan porque en sus escuelas ningún profesor aplique un castigo excesivo, arbitrario o que atente contra la dignidad del alumno.

En ocasiones, los profesores se ven obligados a aplicar algún castigo. En las escuelas de este estudio se toman algunas precauciones para lograr que el castigo

cumpla su objetivo, velando porque la medida se traduzca en un aprendizaje significativo. Por ejemplo:

- √ Si una situación amerita un castigo, se escoge uno que esté relacionado con la infracción; así, más que castigo, se puede hablar de una **conducta reparadora del daño causado**.



Un inspector relata: “Si alguien rayó la pared del baño, le paso pintura y se tiene que quedar después de clases a arreglarlo. Si no trajo tarea, al día siguiente debe resolver doble cantidad de problemas. Si por ponerse a conversar no alcanzó a terminar el ejercicio en clases, se queda sin recreo hasta que termine”.

Durante un paseo de curso, dos alumnos de enseñanza media fueron sorprendidos fumándose un *pito* de marihuana. Esto ameritaba, por reglamento, la expulsión del colegio, pero como los alumnos se mostraban arrepentidos, el director y los profesores decidieron darles otra oportunidad. El director había notado que durante la larga charla que tuvo con ellos, el momento en que los vio más afectados fue cuando les hizo ver el mal ejemplo que habían dado a los alumnos menores (ambos tenían hermanos pequeños en el colegio). Acordaron que, para reparar el daño causado, se harían cargo de un taller extraprogramático para los alumnos de 2° básico, bajo la estricta supervisión del profesor de música, encargado de la actividad. Trabajaron todos los sábados durante un semestre y, como acto final, presentaron con los niños una pequeña obra musical que causó gran satisfacción en la escuela.

- ✓ Nunca se sanciona a un niño con suspensión de clases por el riesgo que representa el entorno en el que se encuentran las escuelas. Muchas veces los padres trabajan y el niño queda solo en su hogar.
- ✓ Los castigos se dan después de haber agotado las instancias de diálogo.
- ✓ En algunas escuelas, los niños valoran que no se les llame la atención delante de sus compañeros; los profesores sacan a los niños del aula para llamarles la atención.
- ✓ Los alumnos aceptan más fácilmente los castigos cuando reconocen que antes les han dado varias oportunidades de corregir su conducta, y cuando perciben que los castigos son equitativos (a todos les llega por igual).

• Consistencia

- ✓ Los directores velan porque exista coordinación y trabajo en equipo entre los docentes, en torno a los temas disciplinarios.

En las escuelas efectivas, el buen clima y las relaciones interpersonales fluidas permiten que los adultos de la escuela se apoyen mutuamente para abordar los problemas de conducta de los niños. Todos comparten las normas y valores del establecimiento, y los refuerzan por igual; los alumnos, al encontrarse con el mismo mensaje en todos los canales, internalizan más rápidamente las reglas y se comportan de acuerdo con ellas.

En algunas escuelas, los apoderados también participan de esta alianza, lo que la torna más efectiva aún. No todas las normas son compartidas por los padres, pero lo importante es que ellos **no desautorizan a los profesores delante de sus hijos** y cooperan, en la medida de sus posibilidades, para que éstos cumplan con lo que la escuela les pide: controlan que hagan las tareas, que no falten a clases, etc.



En una escuela rural, el trabajo coordinado y el compromiso afectivo de las profesoras con los niños impacta positivamente en la disciplina escolar. Esto permite que no se produzcan faltas frecuentes, extendidas o graves que interfieran con un ambiente propicio para el aprendizaje. No es el temor a la sanción lo que mantiene la buena conducta de los niños; de hecho, ninguno de los entrevistados fue capaz de recordar alguna situación concreta en la que se hubiera aplicado un castigo severo. Los logros en materia disciplinaria tienen relación con que **se aplica un criterio consistente**: ninguna profesora es demasiado permisiva o demasiado rígida; hay coincidencia en lo que se sanciona y los criterios se mantienen a través del tiempo.

Algunos apoderados de un colegio enclavado en una población *brava* son de temperamento agresivo o se encuentran involucrados en actividades delictuales (robo, microtráfico, prostitución), por lo que los profesores de la escuela manifiestan haber sentido temor en relación a la aplicación de medidas disciplinarias a sus hijos, por la posibilidad de represalias. Sin embargo, se dieron cuenta de que, independiente de la forma como se estén ganando la vida, la mayoría de estos padres quiere para sus hijos lo mismo que todo el mundo: una vida mejor. Si perciben que los profesores se esfuerzan por sacar adelante a sus alumnos, los tratan con cariño y ellos mismos se sienten tratados con respeto, **respaldan la autoridad del profesor** ante sus hijos.

Y... ¿qué pasa con la disciplina de aula?

Los mismos principios que se aplican a nivel de la escuela (normas claras y consistentes, cultivo de una buena relación entre profesores y alumnos, uso del refuerzo positivo, modelamiento de conducta, sanciones reparadoras) guían la convivencia al interior de la sala de clases. Sin embargo, **no son suficientes** para garantizar una buena disciplina de aula. Hay tres variables que son claves para ello y que **dependen del profesor**. Éstas son:

- √ **Una muy buena planificación de clases:** implica, entre otros factores, que los profesores conozcan bien sus materias, que escojan metodologías efectivas, amenas y variadas, que busquen formas de conectar los conocimientos y las habilidades que los alumnos deben adquirir con las vivencias que traen de su entorno cultural, que calculen bien los tiempos para aprovechar íntegramente la hora pedagógica y que aprovechen los apoyos disponibles. *“Si la clase está entretenida y uno está aprendiendo, no hay para qué portarse mal”*, dicen los alumnos.
- √ **Una actitud motivadora:** en las escuelas estudiadas, los cursos que presentaban mejor conducta tenían

profesores que, aún cargando a veces con diversos problemas personales, en clases se mostraban relajados, de buen humor y comprometidos con su tarea y sus alumnos.

- √ **Un buen manejo de la diversidad:** se requiere tener estrategias diferenciadas para lograr que todos los alumnos accedan a los contenidos, de modo que nadie se sienta perdiendo el tiempo y nadie se quede atrás. Por ejemplo, muchas escuelas preparan guías de ejercicios en las cuales los alumnos pueden avanzar de acuerdo a su ritmo; o enfatizan el trabajo grupal, donde los mejores alumnos resuelven las dudas de los compañeros que tienen mayores dificultades.

Si estas condiciones se cumplen, el 90% de los problemas de disciplina en el aula estarán resueltos antes de empezar. En cuanto al 10 % restante, quizá se requiera que el profesor emplee un abordaje más personalizado, por ejemplo, hablando en privado con el niño, analizando qué circunstancias facilitan que se produzca el problema y viendo si se pueden cambiar (por ejemplo, separando a dos amigos muy conversadores, citando al apoderado para establecer una línea de trabajo conjunto, etc.).

Aporte del director a la buena disciplina en aula

Usted puede contribuir a la buena disciplina en clases disponiendo las **condiciones** que permitan a los profesores trabajar adecuadamente con sus cursos. Por ejemplo, de usted depende que:

- √ Los profesores cuenten con una concentración horaria adecuada y cierta estabilidad laboral en la escuela, de modo que alcancen a conocer bien a sus alumnos y a desarrollar una relación cercana con ellos.
- √ Los profesores dispongan de horas para planificar sus clases.
- √ Exista una buena coordinación técnico pedagógica que incentive el trabajo en equipo de los profesores

de un mismo nivel o asignatura para perfeccionar las metodologías empleadas; que coordine eficazmente las instancias de reforzamiento externas a los cursos si las hubiere, etc.

- √ Los profesores se asignen a los niveles en los que su trabajo es más efectivo (por ejemplo, profesoras con experiencia y disposición maternal a 1° y 2° básico).
- √ En su escuela impere un clima de orden, respeto y confianza.

Por el contrario, la falta de consistencia, las malas relaciones entre director y profesores, las rivalidades entre profesores, etc., son percibidas de inmediato por los alumnos, y la disciplina en la sala de clases se resiente fuertemente. Los siguientes son ejemplos que debiera evitar a toda costa en su escuela:



En una escuela urbana no siempre hay un discurso común y un respaldo mutuo entre profesores, respecto al tema disciplinario. La actitud competitiva de algunos docentes de los cursos superiores los lleva privilegiar el manejo conductual a través del desarrollo de vínculos de lealtad personales con los alumnos (*“a mí los niños no se me portan mal”*) y no necesariamente trasladan a sus colegas su influencia positiva en la conducta de los niños. Más aún, en ocasiones, se producen desautorizaciones entre colegas (*“el profesor Vallejos nos dijo que la anotación que nos puso el profesor Jiménez era un poco injusta”*).

En un colegio rural existe una gran animosidad entre dos profesoras. La profesora A, que es la jefe del curso, no pierde oportunidad para descalificar a su colega B ante alumnos y apoderados, con lo que socava su autoridad. Como consecuencia, la profesora B tiene cada vez más dificultades para manejar la disciplina en el curso, lo que ha motivado quejas de algunos apoderados. El director se ha alineado con la profesora A, anulando medidas disciplinarias tomadas por la profesora B y asignándole un horario muy inconveniente: tres horas continuas, clases al final de la tarde, etc. Ante este cuadro, la planta de profesores se ha puesto en contra del director y en la escuela impera un clima de profunda desconfianza. El curso, por su parte, muestra una conducta *bipolar*: buena con la profesora A y mala con la profesora B. Esto revela que los alumnos no han internalizado realmente las normas de respeto que el colegio, en teoría, promueve.

Área: Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes

Dimensión: Convivencia Escolar

- Existen prácticas que aseguran la información y canales expeditos de comunicación para mantener informados a todos los actores de la comunidad educativa y recibir observaciones y sugerencias.
- Existen prácticas para asegurar que el compromiso de padres y/o familias esté en función de la implementación del PEI y del apoyo a los aprendizajes de sus hijos.
- Existen normas difundidas y consensuadas entre los estamentos de la comunidad educativa para regular conductas y gestionar conflictos entre los distintos actores del establecimiento educacional.
- Existen prácticas para prevenir riesgos y resguardar la integridad, seguridad y salud del conjunto de la comunidad educativa.

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

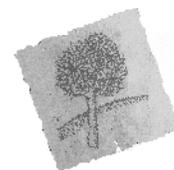
“

La clave para el buen funcionamiento de la escuela es una **buena administración** de los recursos humanos, porque no todos tienen las mismas capacidades para todo.

”

Directora,

9 ^{cap.}



Un aspecto que contribuye sustantivamente en los resultados obtenidos, es que los sostenedores permitan a la escuela incidir decisivamente en la selección de los docentes.

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

La experiencia indica que en aquellos establecimientos donde los directores cuentan con atribuciones para decidir acerca del personal a su cargo, los equipos funcionan con mayor cohesión y se hacen más responsables de sus resultados. Lo mismo pudo observarse en las escuelas efectivas del estudio de UNICEF y Asesorías para el Desarrollo.

Los directores que dirigen establecimientos municipales –que son una mayoría– no cuentan con la competencia legal para seleccionar a su personal docente y codocente. No obstante, en la práctica, cada vez existen más sostenedores municipales que consideran la opinión de los directores en las decisiones que afectan a su personal, facultándolos, por ejemplo, para objetar traslados, poner a disposición del sostenedor los docentes que no responden a sus expectativas e incluso, seleccionar y contratar personal nuevo. Así lo recoge la nueva ley, que establece la atribución de los directores para organizar y supervisar el trabajo de los docentes, proponer al sostenedor personal para su contratación y ser consultado durante los procesos de selección.

Es preciso señalar que –conforme lo pudimos apreciar en algunas de las escuelas efectivas estudiadas– el grado en que los directores inciden en estas decisiones, no solo varía según la política que tenga el sostenedor en tal sentido, sino por la forma en que los propios directores se interesan en este tema. Contar con argumentos sólidos (además de una buena relación con su sostenedor) puede ayudarle a ampliar sus atribuciones o a hacer mejor uso de ellas.

Así también, suele darse el fenómeno inverso: aun cuando no existan restricciones legales –como en el caso de los establecimientos privados– las opciones para elegir al equipo docente no se producen, ya sea porque el sostenedor no otorga esa facultad o porque las condiciones de trabajo de algunas escuelas lejanas

o muy pobres no resultan atractivas y los directores deben contentarse con los docentes que consigan. A pesar de todo, en cualquier circunstancia, siempre es posible trabajar mejor o peor con los equipos humanos; en la tarea educativa, ello adquiere una importancia especial.

Por eso, en este capítulo analizaremos las prácticas que los directores de las escuelas estudiadas utilizan para obtener y formar los equipos humanos con los cuales sus escuelas han podido alcanzar buenos resultados.

• **Formación de equipos**

Para consolidar un equipo que sea capaz de impulsar un cambio en su escuela, es necesario que usted tenga muy claro:

- Quienes conforman o van a integrar su equipo.
- Una visión de futuro: a qué tipo de escuela aspira llegar (visión, misión, PEI).
- El contexto en el cual se tiene que producir el cambio: su escuela, hoy.

Conocer el estilo de trabajo de las personas es fundamental en el arte de conformar equipos, ya que no hay dos personas que cumplan una misma función exactamente de la misma manera. Las características personales que cada cual trae, aportan valor al equipo o pueden hacerlo fracasar. Por eso, en el capítulo “Diagnóstico de la escuela y su entorno”, le pedimos que hiciera un pequeño inventario de las fortalezas y debilidades de su escuela, de su equipo y de sí mismo.

Hay directores que buscan personas que se amolden a su estilo personal (por ejemplo, si un director es muy dominante, puede preferir personas sumisas) o

que compartan sus principios (por ejemplo, seleccionan solo personas que compartan la fe religiosa que profesa la escuela). Otros, en tanto, deliberadamente introducen diversidad en la planta de personal, pues consideran que esto la enriquece. Cualquiera sea su caso, es indispensable que las personas que contrate o promueva compartan el proyecto educativo, los objetivos y las metas propuestas para la escuela, ya que de otra manera

no constituirán un apoyo efectivo para el logro de los resultados esperados.

Compartir la visión de futuro, sin embargo, no es suficiente. Las personas que incorpore a su equipo –especialmente si tienen cargos de responsabilidad– debieran tener la empatía necesaria para poder entenderse con el equipo docente, especialmente si usted quiere transformar su escuela.



La directora de una escuela semirural necesitaba contratar a un jefe de UTP y sintió que se había sacado la lotería cuando recibió el currículum de una postulante con varios títulos de posgrado, que se había avocinado en el pueblo porque su marido había asumido un cargo en una empresa forestal que operaba en la zona. La entrevista inicial le permitió formarse la imagen de una persona con un alto perfil técnico y con muchas ganas de trabajar, por lo que la contrató rápidamente. Al poco tiempo, sin embargo, comenzaron a producirse problemas: los profesores, que formaban un grupo esforzado y bastante comprometido con los alumnos y la comunidad, sentían que la jefa de UTP los miraba en menos, tanto profesional como socialmente, y que no les daba el apoyo que necesitaban para cumplir mejor su tarea.

¿Qué sucedía? La jefa de UTP, acostumbrada a desenvolverse en el mundo académico, no lograba bajar los conceptos a un lenguaje más accesible y traducirlos en medidas concretas que ayudaran a los profesores a resolver sus dificultades. Los docentes, a su vez, se sentían intimidados y les parecía que ella “solo estaba haciendo ostentación de su sapiencia”. Más aún, resentían el hecho de que tampoco participara en actividades de convivencia de los profesores, por lo que no tenían la posibilidad de conocerse en otras facetas y encontrar una forma más efectiva de comunicarse.

Si puede, el ideal es armar equipo con personas que tengan fortalezas complementarias porque se aportarán mutuamente y, entre todos, podrán imaginar soluciones nuevas y efectivas a los problemas que aquejan a la escuela.

un buen administrador, metódico, estable, más bien introvertido, búsqese un jefe de UTP que sea creativo y entusiasta; un inspector que tenga buenas relaciones interpersonales. Usted aportará el orden y la estructura que ellos necesitan para que su trabajo se encauce productivamente.

Por el mismo motivo, busque personas cuyas características suplan lo que a usted le falta. Si es



El equipo de profesoras de una escuela rural no es homogéneo, ya que cada cual tiene fortalezas y debilidades que constituyen un aporte y un complemento para las demás: está la *creativa*, que inventa proyectos y busca caminos para materializarlos; la *maternal*, que tiene buena mano con los cursos iniciales; la *consejera*, que siempre sabe qué niño o qué familia está atravesando por una situación delicada y cómo debe ser apoyada; la *aplicada*, que se hace cargo de los temas difíciles de matemáticas y ciencias y logra traducirlos a un lenguaje atractivo...

Si ya tiene claro qué necesita para armar un buen equipo que lo acompañe en la misión de sacar adelante su escuela, en los puntos siguientes le indicamos cómo obtener el personal que se ajuste a sus expectativas.

• Perfiles de cargos

Los directores de escuelas efectivas tienen una idea clara del tipo de profesor que quieren, y buscan postulantes que empalmen con el estilo y los valores del establecimiento. Los siguientes ejemplos le mostrarán cuán diferentes pueden ser estos perfiles en escuelas que son igualmente efectivas.



En un gran colegio urbano católico, se buscan profesores que posean tanto competencias técnicas, como compromiso social para trabajar con niños de un sector de gran vulnerabilidad. Es requisito que sean personas afectivas, creativas y emocionalmente maduras. No se exige que sean católicos pero sí tolerantes, de modo de acompañar a los niños en todas las actividades, incluyendo las de tipo religioso. Para las jefaturas de curso, se buscan profesores con liderazgo y que tengan jornada completa en la escuela.

La directora de una escuela experimental artística señala: *“Esta es una institución que busca y elige cuidadosamente a sus profesores. Además de ser profesores abiertos al cambio, innovadores y muy inquietos, deben ser cercanos al mundo artístico y tener ganas de transmitir eso a los niños”*. El perfil de todos los profesores (no solo los de música) incluye como requisito saber tocar un instrumento. Esto dificulta el reclutamiento, por lo que la directora se apoya en *datos* para detectar a los profesores con habilidades musicales de la comuna, llegando incluso a *levantarle* a una escuela vecina, un auxiliar con gran habilidad para tocar instrumentos de viento.

Una directora que considera que *“buenos hábitos y una presentación personal ordenada favorecen el orden mental necesario para estudiar”*, objetó a los monitores de un programa externo porque los hombres *“usaban el pelo largo y vestían chaldas”*; tampoco le agradó que, para el desarrollo de algunas actividades, se sentaran en un círculo en el suelo con los alumnos. Consiguió reemplazarlos por dos monitoras más formales, las que hicieron un buen trabajo y, posteriormente, incluso se incentivaron por estudiar pedagogía y fueron contratadas por el colegio.

El jefe de UTP de una escuela del norte señala: *“Aquí, lo más importante es el gusto por enseñar. Para nosotros, es importante que el profesor tenga un buen dominio del conocimiento que imparte, un buen dominio metodológico y un buen manejo grupal”*.

Ante la premura por llenar un cargo, a veces nos olvidamos de considerar todos los factores necesarios para lograr una buena contratación y los errores son costosos: si alguien no posee el potencial necesario para ajustarse a la dinámica de la escuela, usted y su equipo deberán invertir mucho tiempo y energía en capacitarlo, supervisarlos estrechamente o pagar el costo emocional de despedirlo a fin de año.

Es por eso que, cuando se produce una vacante, conviene tomarse unos minutos para elaborar un perfil que oriente el proceso de selección posterior. Para ello, haga una lista de los requisitos del cargo. Considere:

- El tipo de preparación que debiera tener
- La experiencia necesaria
- Las características de personalidad deseables
- Las contraindicaciones, si las hay.

Por ejemplo:

Perfil deseado de la nueva profesora de educación física

- Experiencia en entrenamiento de voleibol y basquetbol para formar equipos femeninos en un colegio sin tradición deportiva.
- Al menos dos años de experiencia, ojalá con alumnas de 7° básico a 4° medio.
- Salud compatible con el cargo.
- Buena organizadora, con iniciativa y liderazgo, entusiasta.
- Con criterio amplio y sensibilidad para trabajar con niñas de un sector de alta vulnerabilidad social.
- Disponible para trabajar después de las 18:00 horas entrenando a equipos de apoderados.

Para decidir qué características son importantes, usted puede basarse en:

- **Las necesidades de quienes van a trabajar con la persona que se quiere contratar.** En el ejemplo anterior, el jefe técnico se encuentra desbordado de trabajo, por lo que la postulante deberá tener iniciativa para crear y organizar los talleres y otras actividades por sí misma.
- **La información que le brinde su equipo.** Por ejemplo, que las apoderadas están interesadas en hacer deporte, por lo que habría una estupenda oportunidad de vincularlas más a la escuela si se contara con una entrenadora.
- **Su propia observación del desempeño de la persona que ocupó antes ese cargo, o que va a ser reemplazada (a veces sirve para determinar lo que NO se desea).** La profesora anterior era buena organizadora pero, por problemas de salud, pasó buena parte del año con licencia y sin poder hacer ejercicios, por lo que su aporte fue mínimo.
- **El perfil de quien haya desempeñado, en forma destacada, un cargo similar.** Por ejemplo, una profesora que usted mismo tuvo a los 15 años, cuya actitud entusiasta y sentido del humor, lograba motivar al curso más apático.

- **Los valores del colegio.** En este caso, la escuela asume la compleja realidad social de sus alumnos y se esfuerza por elevar su autoestima y la fe en sus propias capacidades. Una postura descalificadora, por ejemplo, atentaría contra estos esfuerzos.

Es importante que sea realista y se concentre en las características básicas necesarias para desempeñar bien el trabajo, así como en las contraindicaciones intransables. La perfección no existe.

• Reclutamiento

El reclutamiento es el proceso de búsqueda de postulantes calificados para un puesto; la selección es la elección, entre los que se presenten, del más adecuado para el cargo. No hay buena selección sin un buen reclutamiento previo; incluso la más sofisticada prueba psicológica solo podrá, en esas condiciones, identificar al menos malo de los postulantes.

Es muy importante que disponga de fuentes de reclutamiento adecuadas para que, en el momento en que se produzca una vacante, sepa a quien acudir. Algunas posibilidades son:

- ✓ Si es un puesto de responsabilidad: el reclutamiento interno. Piense si dentro de la escuela existe alguien con condiciones, experiencia o potencial adecuado para llenar ese puesto de jefe técnico o coordinador de ciclo. Si es así, le dará *tiraje a la chimenea*, lo que favorece el clima laboral.
- ✓ Un aviso en el diario solicitando postulantes para el cargo es el recurso más conocido; tiene la ventaja de atraer a muchos postulantes, sin embargo, de ellos no sabrá nada y tendrá que iniciar un trabajoso proceso hasta averiguar cómo es realmente la persona que tiene delante, y si le sirve para los propósitos del cargo vacante.
- ✓ Las autoridades y docentes de las escuelas de pedagogía, especialmente quienes hacen clases a los últimos años o supervisan prácticas, pueden ser una buena fuente de información, si busca contratar profesionales recién egresados. Es importante que usted conozca bien a quien le pasa la recomendación, para saber si comparte su criterio para evaluar a los estudiantes.



Para la directora de una escuela de religión evangélica, la postura valórica de sus profesores es muy importante. Por ello, estableció contacto con un ex compañero de carrera que actualmente se desempeña en la Universidad Adventista, quien le envía alumnos en práctica que poseen el perfil que ella busca.

- ✓ Aproveche los eventos sociales como oportunidades para establecer contactos a todo nivel al interior de su gremio. Pida referencias sobre potenciales contrataciones a colegas y amigos en cuyo criterio usted confíe.
- ✓ Lo más efectivo es buscar entre la gente que ya ha trabajado alguna vez en el establecimiento. Póngase en contacto con los coordinadores de práctica de las escuelas de pedagogía y ofrézcase para recibir estudiantes. Siga su evolución cuidadosamente mientras se desempeñan en la escuela. Compare el desempeño de los alumnos de diferentes universidades e institutos y continúe recibiendo solo a los que provengan de las instituciones que los preparen mejor. Observe y haga un registro del desempeño de las personas que realizan reemplazos en su escuela, con el mismo propósito. Así dispondrá de una lista de candidatos *probados* a los que podrá acudir si se produce una vacante.

• Selección

Análisis del currículum

Una vez que haya descartado a los postulantes que se escapan totalmente del perfil requerido, prepare cuidadosamente una entrevista con aquellos que parezcan adecuados para el cargo. Analice los currículos respectivos. Aun cuando ya conozca a las personas, le brindarán información que puede haber pasado por alto. Anote todo lo que le llame la atención para no olvidarse de preguntar sobre estos puntos durante la entrevista.

Fijese en el formato, claridad y limpieza del currículum. Es la carta de presentación del postulante y, si no ha hecho su mejor esfuerzo en esta oportunidad, es poco probable que lo haga después, cuando la presión por conseguir el puesto ya no exista.

Analice el tiempo de permanencia del postulante en los lugares donde ha trabajado antes; si ha sido breve,

indague los motivos y, no importa cuán convincente sea su explicación, verifíquela llamando a sus antiguos empleadores. Por el contrario, si ha permanecido largo tiempo en su empleo anterior, averigüe si el postulante tuvo alguna progresión en las responsabilidades que desempeñó o si se estancó en el puesto. ¡No es lo mismo 20 años de experiencia que 2 años de experiencia más 18 años de marcar el paso!

Fíjese si hay brechas de tiempo importantes entre un trabajo y el siguiente. Si es así, es poco probable que la salida del trabajo anterior haya sido voluntaria y será conveniente que averigüe más al respecto.

Entrevista

Una vez que tenga claro lo que desea averiguar sobre el postulante, entrevístelo.

- √ Busque un entorno tranquilo y cómodo, y asegúrese de no ser interrumpido mientras se desarrolla la entrevista. Explíquelo brevemente las características del cargo, sin entrar en detalles que condicionen sus respuestas posteriores. Por ejemplo, si le dice que busca gente creativa, es probable que el entrevistado *reinterprete* cualquier anécdota de su trabajo en este sentido, para convencerlo de que cumple con el perfil solicitado.
- √ Pregúntele por qué postula a su escuela. Si la respuesta no le dice mucho (*"sentí la necesidad de plantearme nuevos desafíos"*), profundice un poco más, pero si su interlocutor está muy tenso, déjelo pasar y vuelva sobre el tema después, cuando disponga de más antecedentes. En cualquier caso, es buena señal que el postulante haya tomado la iniciativa de obtener información respecto a su escuela antes de presentarse a la entrevista: *"...me llamó la atención que la escuela haya subido 30 puntos en el último SIMCE, creo que es señal de que se está haciendo un esfuerzo de superación y me gustaría ser parte de él"... "me gustó que tuviera un programa de integración, creo que los niños aprenden a convivir con la diversidad y se hacen más solidarios"*.

- √ Pídale que describa alguna experiencia destacada que consigne su currículum: un proyecto premiado, un trabajo en algún colegio que usted conozca, un reemplazo en algún cargo de responsabilidad. Muestre interés por lo que dice, mantenga contacto visual, anímelo a expresarse, no lo apure. Todas las personas traemos un discurso aprendido cuando postulamos a un trabajo; para trascender esta imagen estereotipada y conocer más a fondo a la persona con la que vamos tener que trabajar, quizá durante varios años, se requiere que el entrevistado se sienta a sus anchas.
- √ No permita que su expresión deje traslucir juicios de valor ante lo que el postulante le relata pues, a menos que sea muy poco empático, guiará sus respuestas posteriores hacia lo que él percibe que usted desea escuchar.
- √ Registre qué dice y cómo lo dice.
 - ¿Es su relato coherente y ordenado? ¿Salta de un tema a otro? Un profesor de matemáticas disperso también puede hacer una buena clase si se apoya en sus apuntes, una guía, un texto, pero siempre será preferible, en beneficio de sus alumnos, que el orden y la estructura lógica *le vengan de adentro*.
 - ¿Tiene a perderse en detalles rebuscados o innecesarios? ¿Usted se sorprende reprimiendo un bostezo? ¡Imagine a ese postulante tratando de seducir a un grupo de preadolescentes inquietos con los pormenores del Tratado de Lircay!
 - ¿Es divertido y simpático pero usted lo sorprende en algunas contradicciones o mentirillas favorecedoras, dichas con mucha soltura? Manténgase relajado, pero redoble su nivel de alerta y asegúrese de chequear muy bien las razones por las que salió de sus trabajos anteriores.
- √ Pregunte por los **logros** obtenidos en sus cargos anteriores, más que por sus **funciones**. Preste atención a sus respuestas; es distinto decir: *"me gané un premio por..."* que *"logré que mis alumnos*

se motivaran por... lo que mejoró su rendimiento en..." o "junto a mis colegas de 1º básico y las parvularias desarrollamos un programa de articulación que permitió que...". Son sutilezas, pero en educación nadie trabaja aislado y los logros siempre incluyen a otros; si eso se refleja en su discurso, es más probable que muestre una predisposición favorable al trabajo en equipo.

- √ Ningún trabajo es perfecto. Pregunte por las **dificultades o fracasos** que pueda haber tenido en experiencias laborales previas (¡un fracaso bien asimilado es muy útil, pues el postulante gana experiencia y madurez!). Pregúntele **qué aprendió** de la experiencia y escuche atentamente la respuesta: **¿A quién atribuye la responsabilidad?** *"Aprendí que no hay que pedirle peras al olmo, los colegas mayores ya no enganchan con ideas de vanguardia como la que yo propuse" es muy diferente a "me di cuenta que no supe presentarles bien la idea y ellos se sintieron pasados a llevar, pese a que no era esa mi intención. Ahora tengo más cuidado con los conductos formales". Si una persona no asume su parte de responsabilidad en un error, no aprende, y si no aprende, no se supera. Cuidado con las falsas autocríticas del tipo: "aprendí que no tengo que ser tan... (generoso, trabajador, comprometido, sincero, etc.)".*

- √ **La verdad está en los detalles.** Tenga por norma inquirir, amablemente, detalles respecto de al menos uno de los logros relatados por su entrevistado. ¿Cómo surgió la idea? ¿Cómo se fueron embarcando en ella los demás participantes? ¿Qué

dificultades tuvieron que enfrentar? ¿Qué dudas tenía? Si no logra responder o si *"todo transcurrió sin ningún problema"*, lo más probable es que se esté adornando con plumas ajenas. Quienes han llevado a cabo proyectos difíciles suelen disfrutar rememorando sus hazañas, transformándolas en pequeñas epopeyas: *"...y entonces se nos echó a perder el equipo de sonido y el acto estaba a punto de empezar, y se nos ocurrió..."*, etc.

- √ **Busque la pasión.** Incluso el más formal y compuesto de los entrevistados debiera entrar en calor y comenzar a mostrar un cierto brillo en sus ojos mientras habla de su trabajo, si usted se ha mostrado genuinamente interesado en su experiencia laboral. Si *algún* aspecto de su trabajo no es capaz de despertarle emociones positivas, y la actitud del postulante es más bien apática, probablemente no tendrá el compromiso o la energía necesaria para hacer un trabajo destacado.

Verificación de antecedentes

Una vez que cada postulante le haya proporcionado la información que usted necesita, sométala a **chequeo**. No se quede con las referencias escritas; llame por teléfono y hable personalmente con sus empleadores anteriores; solicite los finiquitos, certificados de antecedentes, etc. Los empleadores suelen ser reticentes a dar malas referencias de quienes ya no trabajan con ellos, por lo que usted deberá estar atento a las vacilaciones y ambigüedades en la información que le proporcionen e intentar ahondar en ellas.



El director de una escuela agrícola con internado recibió como postulante para el cargo de jefe administrativo a una persona que, hasta 5 meses atrás, se había desempeñado como director de una escuela rural, cargo que había dejado a poco tiempo de comenzar el año escolar porque *“su esposa estaba cansada del aislamiento en que vivían”*. No conforme con el informe del postulante (en el mejor de los casos se trataba de una persona impulsiva que no había esperado a terminar el año antes de presentar su renuncia; en el peor, esta renuncia no había sido tan voluntaria como decía su finiquito. ¿Qué hacer? Otro inconveniente era que la esposa del postulante era amiga de un familiar del sostenedor, así que no podía rechazar al postulante sin un muy buen motivo), el director llamó a la asistente social de la municipalidad correspondiente a la escuela en la que había laborado el ex director, quien le confirmó que se trataba de una persona eficiente, con buen manejo administrativo, pero cierta reticencia en su voz le dio a entender que había algo más. Sin embargo, ella no proporcionó más información: claramente no quería perjudicarlo en su búsqueda de trabajo. El director, finalmente, resumió: *“entonces, ¿usted me diría que es una persona apta para desempeñarse como jefe administrativo en el internado?”* Luego de un tenso silencio, la asistente respondió: *“usted no había mencionado que se trataba de una escuela. Yo creí que era una empresa... En ese caso, es mejor que no lo contrate. No, si hay niños, ¡no lo contrate por ningún motivo!”* No hubo necesidad de más palabras.

Pruebas psicológicas

Siempre que pueda, someta a sus postulantes a pruebas psicológicas. Si la escuela no cuenta con psicólogo, intente conseguir estudiantes en práctica en alguna universidad cercana o la donación de horas

profesionales a través de alguna fundación o empresa del sector. Insista en trabajar codo a codo con el psicólogo, ya que éste debe saber exactamente en qué condiciones deberá desempeñarse el profesor que está seleccionando, cuáles son los desafíos que deberá enfrentar, etc.

OJO CON...

No existe un *mejor candidato* en abstracto, sino el más adecuado para un contexto específico.



La sostenedora de una gran escuela contrató a una psicóloga para seleccionar a un subdirector. Después de entrevistar a varios postulantes, encontró a la profesional ideal: altamente competente, ganadora de un concurso de emprendedores con un proyecto muy original, carismática, de muy buen trato. La directora, una docente mayor y de férreo carácter que buscaba a una persona sumisa que se hiciera cargo del trabajo administrativo, se sintió amenazada por la juventud y el empuje de su subdirectora, interpretándolo como una muestra de ambición, y se las arregló para arrinconarla y desautorizarla ante el personal hasta llevarla a renunciar. Pese a sus condiciones, no era la postulante ideal para **ese** cargo.

Clase demostrativa

Siempre que pueda, pruebe a su postulante en la práctica. Pídale que realice una clase demostrativa en el nivel donde le tocará desempeñarse. Si solicita conocer el curso primero o inquiera detalles sobre el mismo, anote un punto a su favor. Asista a la clase y fíjese en:

- La estructuración, el uso del tiempo y el ritmo que le imprime a la clase.
- Si está pendiente de las dudas y consultas que le plantean los alumnos, o si las ignora y sigue adelante.
- Si la metodología empleada es adecuada para la edad de los alumnos, y si les resulta motivante.

- Si usa apropiadamente material didáctico, y si éste es de uso común o de su propia elaboración.
- Si logra un buen manejo de la disciplina.
- Si los niños participan, se sienten intimidados o se aburren.

Contratación

Una vez que, tomando en cuenta este cúmulo de antecedentes, haya seleccionado a su postulante, tome un resguardo adicional: el **contrato a plazo fijo**. Se ha sabido de postulantes, en apariencia muy sólidos, que han mostrado cambios importantes de actitud en sus primeros meses de desempeño en la escuela.



A las personas que se incorporan a trabajar a una gran escuela urbana se les hace contrato a plazo fijo por un año durante dos períodos consecutivos, antes de otorgarles un contrato definitivo. Durante este tiempo, tendrán múltiples oportunidades para fortalecer su desempeño. Con esto, se aseguran de que los profesores que permanecen en el colegio sean capaces de responder a sus requerimientos. *“Todo el mundo tiene dos años para aprender.”* Varias escuelas efectivas, entre las particulares subvencionadas, utilizan el mismo sistema.

Inducción

Toda persona que se incorpore a trabajar a una escuela debiera pasar por un proceso de inducción. Durante el mismo, usted o alguien especialmente designado para ello le informará al nuevo miembro del equipo sobre:

- La ubicación física de las salas y los recursos en la escuela
- Los objetivos y valores del colegio
- Las reglas y prácticas importantes que rigen la vida escolar

- Los usos y costumbres (*las reglas no escritas*): por ejemplo, las normas respecto a la vestimenta de los profesores, al trato entre profesor y alumno, etc.
- El personal: una ronda de presentaciones por el colegio ahorra muchos malentendidos
- La trayectoria del curso que deberá asumir, y los objetivos que deberá lograr con él
- El calendario de actividades del colegio
- Otros



Como esto constituye una verdadera sobredosis de información imposible de asimilar en una o dos reuniones, algunos directores asignan un *tutor* al nuevo profesor, escogiendo para ello algún colega que, por su desempeño y personalidad, represente un buen modelo para el profesor nuevo. El tutor tendrá la misión de estar disponible para resolver sus dudas, lo acompañará a la hora de almuerzo, lo presentará a los colegas, etc., hasta que se haya instalado adecuadamente.

¿Por qué es importante la inducción? Disminuye el tiempo de adaptación y la incertidumbre dando un baño rápido de cultura organizacional al recién llegado. Facilita el buen desempeño, aclarando las expectativas respecto a su labor y mostrando los recursos de los

cuales dispone para cumplirlas. Facilita su aceptación en el grupo, al interiorizarlo en los códigos locales y evitando desaguisados. Abre una puerta de comunicación con la dirección a través del tutor.

Ámbito: Gestión de Recursos

Criterio

El director genera condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento.

Descriptor

- Define requerimientos futuros de personal y participa en los procedimientos de reclutamiento y selección del personal docente, codocente y administrativo.

Fuente: Marco para la Buena Dirección, MINEDUC 2004.

• Evaluación docente

En muchas escuelas efectivas existe una verdadera *cultura de la evaluación*, orientada al perfeccionamiento constante del trabajo pedagógico. Así como evalúan permanentemente a sus alumnos para mejorar sus aprendizajes, también hay una preocupación por supervisar y evaluar el desempeño docente.

El tema no es sencillo y suscita una instintiva resistencia en un medio en que la evaluación no es una práctica habitual y suele tener una connotación

negativa: *evaluar para sancionar*, más que *evaluar para mejorar y apoyar el desarrollo profesional*. También es frecuente el temor a ser víctima de apreciaciones subjetivas por parte de un director desinformado o perjudicado.

Sin embargo, este proceso se resuelve positivamente en las escuelas efectivas. Como afirma una profesora: *“Me estresa que me miren con lupa, pero después se me pasa. La evaluación nos permite rectificar errores”*.

Condiciones que facilitan la evaluación

En las escuelas estudiadas, concurren una serie de circunstancias que facilitan la aplicación de evaluaciones a los docentes:

- **Los directores son personas muy presentes en la cotidianeidad de las escuelas.** Conocen muy bien a sus profesores, alumnos y apoderados; participan en todas las actividades comunes importantes; observan clases; conducen reuniones

de trabajo y, si no hay UTP, revisan planificaciones y libros de clases. Si emiten un juicio, lo hacen con fundamento.

- **En casi todas estas escuelas existe un buen clima laboral.** Hay confianza y buena comunicación. Eso facilita que los profesores se abran a la posibilidad de ser supervisados y evaluados. Cuando el director dice que el objetivo principal de la evaluación es mejorar el desempeño, se le cree.



Los profesores de una escuela señalan: *“La directora nos supervisa y a veces visita nuestras salas. Eso lo hace más bien para apoyarnos que para hacernos sentir observados en nuestras clases”*. Este estilo de supervisión *blando* (como lo llaman los mismos docentes) ha ayudado a generar una relación de mucha confianza entre la directora y los profesores, pues ella se ha encargado de dejar en claro que su tarea no es hurgar en búsqueda de errores, sino tratar de apoyarlos en lo que necesiten.

- **Algunas escuelas combinan la evaluación con la autoevaluación.** De esta manera, los profesores poseen la tranquilidad de que su opinión será tomada en cuenta en el resultado final.
- **Hay consenso en cuanto a cuáles son los objetivos prioritarios y las metas que se deben alcanzar.** Cada profesor se siente responsable ante los demás de cumplir con lo que le toca para alcanzar estas metas. La evaluación equivale más a una rendición de cuentas ante el grupo de pares

que una medida aplicada desde la dirección.

- **Los indicadores con los cuales los profesores son evaluados son objetivos.** Al ser evaluado por el cumplimiento de metas objetivas (por ejemplo, *“Al menos el 80% de los alumnos debe alcanzar dominio equivalente a nota 5 o superior en la prueba de nivel de la asignatura”*), la evaluación se hace más transparente que si se usan indicadores subjetivos (por ejemplo, *“El profesor prepara adecuadamente sus clases”*).



Un jefe de UTP creó el *consejo de evaluación*, que es una de las actividades llevadas a cabo durante el consejo de profesores. En él, cada docente presenta el estado de avance del programa de su curso o asignatura. La presión de tener que rendir cuentas ante sus compañeros, fomenta el espíritu de superación de cada profesor.

Una escuela mide el avance de los cursos paralelos mediante pruebas de nivel, y usa esta misma medida para evaluar la efectividad de la labor de cada profesor. El profesor mejor evaluado es el que obtiene mejores resultados con su curso.

La evaluación de los profesores de una escuela urbana se basa en la planificación realizada, la cual contiene metas traducidas a tareas específicas, con plazos y responsables individuales. Cada uno tiene claridad respecto a cuáles son los logros por los cuales va a ser evaluado.

- **El ejemplo viene de arriba.** Si el jefe se muestra abierto para recibir sugerencias o críticas a su labor, o se somete a una evaluación estructurada, no quedan muchos argumentos para evadirse.



En una gran escuela de la capital, los profesores se someten a una evaluación de desempeño y valoran que la práctica sea recíproca, ya que ellos tienen la posibilidad de calificar a sus jefaturas (director, jefe técnico, etc.), a través de una encuesta de clima laboral.

La misma escuela evalúa su gestión financiera mediante una auditoría realizada por una empresa externa, pagada por la corporación sostenedora. Los resultados de esta auditoría forman parte de la cuenta anual que el director rinde ante toda la comunidad escolar.

- **Las consecuencias de la evaluación están claramente establecidas.** Los profesores saben a qué atenerse si su evaluación es positiva o negativa, y eso les permite disminuir el nivel de ansiedad con que enfrentan la situación.



En una escuela particular subvencionada, el profesor mejor evaluado obtiene un sueldo extra, y quienes rinden por debajo del resto, son apoyados mediante la entrega de guías, material didáctico, pruebas específicas diseñadas por las coordinadoras o un *perfeccionamiento en terreno*.

En otra escuela, los profesores valoran que cuando estas evaluaciones resultan negativas, las jefaturas actúan con tino: *“Acá no hay linchamientos públicos, los retos se hacen en privado. Eso corre para profesores y alumnos”*.

Con esto, le hemos dado algunas ideas respecto a cómo *preparar el terreno* para efectuar evaluaciones de desempeño en su escuela. Las preguntas claves que usted deberá responder son:

- ¿Qué aspectos importantes deben ser evaluados en su escuela? ¿Conductas como la puntualidad, resultados como el porcentaje de niños lectores, el cumplimiento de metas pactadas, o una mezcla de ambos?
- ¿Cómo se hará la evaluación? ¿Una vez al año, siempre que sea necesario para rectificar un error a tiempo, mediante una conversación, llenando una pauta estructurada o haciendo un informe escrito detallado?
- ¿Quiénes participarán en la evaluación? ¿Solo el director y el profesor, también el jefe de UTP o hará una autoevaluación colectiva con los profesores del subcentro o nivel?
- ¿Qué medidas desarrollará a partir de los resultados de la evaluación? ¿Premiar, despedir, emplear como insumo para planificar medidas correctivas, de qué tipo?

Evaluación y retroalimentación del desempeño

La **evaluación anual** permite tener una visión panorámica de la evolución del profesor en ese período. Si cometió errores, es un plazo prudente para que los haya rectificado y muestre progresos. Si se destacó,

se podrá apreciar si fue un chispazo o si es una conducta que se sostiene en el tiempo.

Sin embargo, es aconsejable tomar algunas precauciones porque la memoria es frágil y puede verse influenciada por los sucesos más recientes. Por ejemplo, si un profesor ha tenido un buen desempeño durante el año, pero incurre en una falta notoria en el último mes, usted podría sentirse inclinado a calificarlo negativamente. Lo mismo ocurre al revés.

Por eso, **lleve un registro u hoja de vida** de cada profesor y anote en ella lo bueno y malo de su desempeño, describiendo con precisión la conducta que está calificando (en vez de poner: “*es impuntual*”, anote “*llega más de 10 minutos tarde en tres oportunidades esta semana*”). Esto le ayudará a efectuar una evaluación más justa y, si el profesor

apela su calificación, podrá fundamentar su juicio con argumentos sólidos.

Independientemente de que la evaluación formal se efectúe una vez a año, es muy importante que, en el curso de la supervisión, usted proporcione una retroalimentación **inmediata y concreta** a sus profesores si percibe que alguna conducta debe ser rectificada o destacada. Por ejemplo: “*Su curso estuvo 15 minutos abandonado porque usted salió a buscar las llaves del armario. El alto nivel de ruido molestó a los cursos vecinos y los profesores se quejaron. La próxima vez, por favor asegúrese de pedir las llaves con tiempo*”. O bien: “*Me gustó mucho la presentación del club de debates. Se nota que los niños se habían preparado bien y me pareció notable que usted lograra hacerlos participar a todos*”.

Un referente más para ir afianzando un proceso cada vez más objetivo de evaluación del desempeño docente lo constituye el análisis y discusión conjunta del *Marco para la Buena Enseñanza* entre el director, sus docentes directivos y docentes de aula. Este análisis permitirá compartir interpretaciones comunes de los descriptores de las prácticas, minimizando así, dudas y resistencias y permitiendo a cada profesional conocer en profundidad y con antelación el itinerario evaluativo.

Resulta importante destacar que, desde el punto de vista de la gestión, es un instrumento que orienta a:

- guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases,
- a los profesores más experimentados, a ser más efectivos,
- en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional para mejorar la calidad de la educación.

Fuente: “Marco para la Buena Enseñanza”, MINEDUC 2003.

• Preparación de reemplazos en los equipos

Hacerse indispensable es una tentación muy fuerte para todos quienes ocupamos un puesto de trabajo. Cuando capacitamos a un subalterno, nos preocupa pensar que podemos estar dando armas a un competidor y nos guardamos información clave para que, llegado el caso, haga falta nuestra presencia. Esta práctica se agudiza cuando hay mal clima laboral

e incertidumbre respecto al futuro. Por eso, **no conviene plantear el tema de la preparación de reemplazos si antes no hay un piso de relaciones interpersonales y confianzas necesarias**. Pero, si llegado este momento, usted no se preocupa de prepararlos, puede encontrarse con que una enfermedad o accidente lo dejan sin una pieza clave de su equipo, y la escuela que tanto costó levantar comienza a derrumbarse lentamente.

Una vez que esté seguro de pisar terreno fértil, solicite a quienes usted estima son un **buen modelo** dentro de su equipo, le ayuden a formar capacidades en los profesores más jóvenes. Recuerde que los conocimientos y la experiencia son importantes, pero no tanto como las actitudes y el criterio que caractericen al mentor, además de la capacidad de relacionarse con los demás. Si sabe mucho pero es descalificador o cínico respecto a su tarea, no será un buen modelo.

Conjuntamente, seleccione aquellos profesores que parezcan más prometedores y asígneles tareas que los acerquen al tipo de responsabilidades que desempeña el mentor. Mediante una constante retroalimentación, monitoree el avance de éstos y, en la medida en que confíe en sus capacidades,

permítale reemplazar al titular en algunas tareas o representarlo en eventos internos o externos del colegio. Observe especialmente si el profesor transfiere a la práctica las nuevas habilidades y, si no es así, averigüe qué sucede. Con el tiempo, póngalo a cargo de alguna tarea (desarrollar y administrar un nuevo PME, por ejemplo) en la que pueda poner a prueba las competencias adquiridas.

El mismo procedimiento descrito se aplica a la formación de reemplazos para su cargo. Recuerde que ser indispensable es como estar prisionero de su cargo, en cambio, ser *maestro de maestros* es una destreza muy escasa que lo valoriza profesionalmente y lo posiciona bien para optar a cargos de mayor responsabilidad.

- ✓ Formar reemplazos no es solo instruir, también es acoger y aclarar las dudas, expectativas y temores que el profesor tiene respecto a su propia capacidad para desempeñar adecuadamente su nuevo rol.
- ✓ Asegúrese de otorgar a quienes cumplan con efectividad la función de mentores todo el crédito que se merecen por su generosidad, al compartir una experiencia que probablemente les costó años adquirir.

““Estamos conscientes de que el trabajo demanda muchas energías y genera mucho desgaste, y que eso es posible contrarrestarlo solo teniendo las mejores relaciones posibles.””

Jefe técnico,
Colegio Polivalente de La Pintana

10

cap.



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

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

Supervisión y estilo

En las escuelas efectivas no existe un único tipo de director efectivo. Por el contrario, éstos varían ampliamente: desde el director afable, paternal y cercano, al enérgico, altamente competitivo y directivo, pasando por el que privilegia la formalidad, las buenas maneras y el trato respetuoso. El buen liderazgo puede asumir diferentes caras que, en parte, dependen de la personalidad del director que imprime su sello al cargo, pero también –y en gran medida– **el estilo directivo debe responder a las necesidades que la escuela tenga, las que pueden variar en el tiempo.**

- √ Cuando una escuela atraviesa por graves dificultades (pérdida de matrícula, indisciplina interna, etc.), se requiere de un liderazgo más directivo para *ordenar la casa* y restablecer condiciones básicas de funcionamiento.
- √ Cuando en una escuela hay un equipo relativamente coordinado que va por el camino de la superación, es preferible que el director actúe como lo haría el entrenador de un equipo deportivo: explicando, mostrando cómo se hace y corrigiendo errores; motivando al equipo a superarse y facilitando la tarea al despejarla de obstáculos.
- √ Cuando una escuela funciona bien, los profesores son competentes y tienen confianza en sus habilidades, el director puede delegar y empoderar a su equipo para que éste organice el trabajo y tome decisiones, reteniendo para sí el control del cumplimiento de los objetivos.

El despliegue de un tipo de liderazgo inadecuado causa frustración y desmotivación en el personal. Un

director que delegue mucho en un período turbulento o en un contexto en que las malas relaciones interpersonales impiden llegar a consensos y el trabajo se estanca, causa tanto daño como un director autócrata a cargo de profesores competentes, que se sienten menoscabados al tener que someter cada aspecto de su trabajo a la aprobación de un jefe que no les permite desplegar su iniciativa.

La realidad de las escuelas en transición es aún más compleja, los ritmos de avance son desiguales. Por ello, es probable que usted deba adaptar su estilo a las necesidades y características de cada uno de sus colaboradores. Con algunos requerirá mayor firmeza, con otros bastará un seguimiento más cercano, mientras que a un tercer grupo le bastará con algunas orientaciones generales y apoyo en cosas puntuales, para que desplieguen su creatividad y desarrollen un trabajo de excelencia.

Las personas y las instituciones también cambian como resultado del tipo de liderazgo que enfrentan. El profesor desorganizado puede aprender a estructurar mejor sus clases y a cumplir con sus compromisos; la escuela en permanente conflicto, puede adquirir formas de comunicación más efectivas que mejoren la interacción social. Para instalarse, estas habilidades requieren de una intervención inicial enérgica del director y de un seguimiento posterior cercano, pero llega el momento en que la conducta adecuada se internaliza y corresponde que usted lo reconozca, espaciando poco a poco el seguimiento.

Para un director es muy difícil detectar cuándo pasar de una etapa a otra o cuándo usar uno u otro estilo.

Se tiende a ver a los demás a través del filtro de la propia personalidad. Por ejemplo, si usted tiene un carácter dominante, tal vez tenderá a ver a sus subalternos como más dependientes y necesitados de supervisión de lo que realmente son. Por ello, es muy importante tener el mayor conocimiento de sí mismo

y de sus colaboradores, como le sugerimos en el capítulo 2 “Diagnóstico de la escuela y su entorno”.

A veces, son los mismos colaboradores los que deben abrirse espacio y es importante que usted esté atento a las señales que éstos le envían.



En una pequeña escuela, las profesoras, con tacto y asertividad, fueron conquistando un espacio de autonomía que no tenían: *“Antes, el estilo de trabajo del director era mucho más autoritario, ahora, a través de la UTP, la opinión de las profesoras es considerada cuando se toman decisiones, pero detrás de eso están los proyectos que nosotras hemos presentado y ganado, y que nos respaldan al momento de presentar nuestras sugerencias”*. El director opina resignado: *“Yo las dejo que hagan lo mejor para su trabajo, si no, dejan de proponer cosas”*.

Como criterio general, procure siempre encontrar algunos espacios en los cuales pueda **delegar tareas y responsabilidades** e incentivar la **participación** de sus profesores. Si no lo hace a tiempo, el impulso inicial que usted habrá dado a la escuela al restablecer la normalización de su funcionamiento se perderá, y los miembros de su equipo podrían caer en la apatía *–“dejen de proponer cosas”–* o buscar otros horizontes.

Por otra parte, si usted tiene un carácter complaciente y armonizador, probablemente se resistirá a actuar con firmeza y autoridad pese a que las circunstancias lo demanden. Amonestar, iniciar un sumario o despedir a alguien, son medidas que complican no sólo a las almas sensibles; hasta el director más aguerrido ha pasado alguna noche de insomnio en vísperas de

despedir a un funcionario, pero son decisiones que es necesario estar dispuesto a tomar cuando la situación lo amerita.

El dejar pasar las cosas por evitar una confrontación solo abrirá camino a que sucedan situaciones peores. Es mejor un llamado de atención oportuno a permitir que se acumulen faltas hasta que no quede más salida que el despido. Por ello, es importante que usted recuerde que no es *amigo* de sus profesores, es su jefe. Mantener cierta distancia emocional y no depender psicológicamente de la aprobación de sus subalternos, le permitirá ser enérgico si la situación lo requiere. El siguiente ejemplo muestra un caso donde esto no se cumplió:



Una directora recién nombrada en una escuela de la zona central se enteró a través de sus profesores del *pésimo clima* que había imperado en la escuela antes de su llegada, atribuido al mal carácter de su antecesora. Decidida a ganarse al personal, organizó variadas actividades de convivencia, comenzaba los consejos de profesores con ejercicios de relajación y dinámicas de trabajo grupal, apoyaba a sus colaboradores en sus problemas personales, etc. A los pocos meses, los profesores la proclamaron públicamente como *“la mejor directora que jamás haya pasado por estas aulas”*. Emocionada, decidió que había llegado la hora de pasar a su segundo objetivo: subir los deficientes resultados en el SIMCE. Para ello, propuso algunos cambios necesarios pero que incomodaban a los profesores afectados, quienes pusieron diferentes objeciones y, cuando ella insistió en seguir con el proceso de cambio, comenzaron a reprocharle que *“hubiera cambiado”* si antes *“era tan buena persona”*. La directora no fue capaz de imponerse ya que, por sus propias carencias afectivas, le importaba demasiado conservar la buena opinión que los profesores tenían de ella. La escuela siguió teniendo estúpido clima laboral y malos resultados académicos.

Ámbito: Liderazgo**Criterio**

El director ejerce liderazgo y administra el cambio al interior de la escuela.

Descriptores

- Utiliza distintos estilos de liderazgo de manera eficiente.
- Ejerce su rol como formador de personas y de la organización.
- Reflexiona periódicamente sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva.

Fuente: "Marco para la Buena Dirección", MINEDUC 2004.

Motivación y clima

El clima laboral es uno de los factores que más aporta al logro de mejores resultados en una escuela **donde ya opera una adecuada disciplina laboral**. Al mismo tiempo, es uno de los factores en los cuales usted, como director, puede influir más directamente.

¿Por qué es importante tener un buen clima laboral en su escuela?

- **El buen clima laboral favorece la motivación y el compromiso de su equipo**

La gran mayoría de los profesores de escuelas efectivas no tienen sueldos ni beneficios diferentes a los del resto de los profesores del país, pero cuentan con jefes que, junto con exigir altos estándares de cumplimiento, también reconocen logros, se preocupan por el bienestar de sus profesores y son capaces de transmitir una visión de futuro optimista y motivante. Asimismo, se sienten parte de un grupo humano en el que priman los lazos de camaradería, buena voluntad y apoyo mutuo, por sobre la envidia y las rivalidades. Son estos elementos invaluableles los que generan profesores con **la camiseta puesta**. En palabras de una docente: *"La motivación que nos mantiene en el colegio no es el dinero sino el equipo de trabajo, el clima y el ambiente, la gratificación personal que cada uno tiene"*.

- **El buen clima laboral constituye una importante fuente de soporte emocional**

El trabajo docente, especialmente si se realiza en sectores de gran vulnerabilidad, genera un enorme desgaste. Los profesores comprometidos intentan lidiar con una multiplicidad de situaciones que exceden lo pedagógico: los problemas familiares que afectan a algunos alumnos, sus carencias afectivas y materiales, el fantasma de la droga y la violencia que acecha en la esquina. Muchas escuelas se sitúan en entornos peligrosos que representan amenazas reales, tanto para los alumnos como para los profesores. *"Todos nuestros alumnos han vivido alguna muerte violenta en su entorno cercano: un familiar asaltado, una riña en el pasaje, un tiroteo entre bandas de traficantes"... "A nosotros, los delincuentes nos respetan, pero ha pasado que han asaltado a los profesores nuevos, porque todavía no los conocen... Muchos no vuelven después de esa experiencia"*.

Por ser tan cotidianas, estas situaciones no se conversan pero van minando el ánimo y la energía de los profesores. Algunos, para proteger su integridad psíquica, se endurecen y pierden la capacidad para involucrarse y reaccionar ante situaciones que afectan a sus alumnos y que requerirían de una respuesta empática de su parte. A otros, el estrés afecta su salud física o mental. En todos, disminuye la motivación y la energía que ponen en su tarea. Esto se conoce como el síndrome de desgaste laboral (*burnout syndrome*).

La convivencia armoniosa es un factor protector contra la presión a la que sus profesores (¡y usted mismo!) están expuestos. Que su entorno laboral sea un refugio y no fuente de nuevas amenazas, que su jefe sea capaz de acoger a un profesor agobiado y permitirle que se desahogue, que sus compañeros se muestren dispuestos a escuchar, entender y ayudar a buscar soluciones permite mantener el espíritu en alto, incluso cuando se trabaja en condiciones muy difíciles.

- **El buen clima laboral favorece el aprendizaje organizacional**

Cuando las relaciones interpersonales son malas y no hay confianza entre colegas, los profesores tienden a encerrarse en sí mismos y trabajar aislados, o integrar algún subgrupo o alianza de las varias que suelen formarse al interior de las escuelas. Quien obtiene buenos resultados se guarda la receta para sí; quien lo hace mal, tomará cualquier crítica como una agresión en su contra. El saber colectivo de la escuela se pierde y los errores se acumulan, mientras la escuela se desliza hacia la mediocridad.

- **El buen clima laboral facilita la mantención de una buena disciplina**

Cuando los adultos en una escuela se llevan bien, les resulta más fácil ponerse de acuerdo en las normas que rigen la conducta de los alumnos y apoyarse mutuamente en su reforzamiento. Esto facilita que los niños internalicen estas normas más rápidamente y que se logre una buena disciplina, la que, a su vez, facilita el aprendizaje.

Por el contrario, una de las características más típicas de las escuelas no efectivas es que existen malas relaciones interpersonales y los profesores se desautorizan mutuamente de manera abierta o sutil: *“Parece que al profesor X se le anduvo pasando la mano con la anotación que les puso... Si yo a ustedes los conozco, son un buen curso, “a mí nunca se me portan mal”.* Con esto se debilita la autoridad moral con la que los profesores solicitan el cumplimiento de normas y la disciplina se resiente.

Ámbito: Gestión del Clima Organizacional y Convivencia

Criterio

El director promueve los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas.

Descriptor

- Promueve un clima de igualdad de oportunidades y una política de puertas abiertas, ante todos los actores de la comunidad educativa.

Fuente: “Marco para la Buena Dirección”, MINEDUC 2004.

¿De qué maneras concretas usted puede contribuir al buen clima laboral en su escuela?

✓ **Inspire a sus profesores**

Propóngales objetivos desafiantes, ábrales nuevos horizontes, hágalos soñar con la escuela que podrían llegar a construir entre todos. Las personas rinden más y son más felices si vuelcan sus energías a

resolver tareas difíciles y lograr metas valiosas, que si vegetan en una cómoda rutina.

✓ **Vele porque en la escuela exista una buena comunicación**

Cuide la buena comunicación tanto al interior de su equipo como con usted. Escuche a sus colaboradores. Sea claro al explicar lo que solicita. Sea doblemente

claro si anuncia cambios; responda todas las consultas e inquietudes que surjan. Hágase tiempo para atender y escuchar a quienes acuden a su oficina. Si alguien le viene con un rumor, no enganche; estimule a sus colaboradores a que discutan los temas abiertamente

en las instancias correspondientes: cara a cara, en el consejo de profesores, etc. *“Hay que mediar oportunamente en los problemas para evitar que se transformen en conflictos”.*



Los directores de escuelas efectivas son directores accesibles, *de terreno*, no se encierran en su oficina. La comunicación con la comunidad escolar es directa, las expresiones *pedir audiencia* o *hacer antesala* no se usan en sus escuelas. Una profesora de un gran colegio urbano describe el estilo de comunicación que impera en su escuela: *“Si te cae algo mal, lo dices al tiro. Así hay confianza y los roces se aclaran, lo importante es no irse contra la persona sino la acción”.* *“Se producen problemas siempre, pero aquí existe una cultura de enfrentarlos y no negarlos o dilatar la resolución”.* En el mismo colegio, se incorporó una instancia de catarsis en las reuniones de profesores (los *5 minutos de desahogo*), donde cada uno puede descargar su rabia, frustración, preocupación, etc., sin recibir la censura del grupo por la forma de expresarse.

√ Estimule la participación de sus profesores

Pida y tome en cuenta su opinión. En las reuniones, haga partícipe a su equipo de la marcha general de la escuela, no solo los detalles operativos.



En los consejos de profesores, un director expone sistemáticamente los distintos proyectos que involucran al colegio, pidiendo a los docentes su opinión. Por ejemplo, consulta su parecer sobre una propuesta para desarrollar programas patrocinados por una fundación, solicita sugerencias para la instalación de la sala de Enlaces, pide propuestas para la reestructuración de cursos, etc. El hecho de que los profesores puedan dar su opinión ante un programa determinado, permite que lo sientan como propio y no como una imposición externa. En la entrevista grupal, señalan: *“Aquí nos hacen partícipes de las grandes decisiones, todo es transparente”.*

√ Sea justo

Mantenga normas claras y transparentes. Publicite las reglas existentes por todos los canales posibles; que a nadie le quepa duda respecto a lo que está permitido y prohibido; lo que se premia, lo que se

sanciona y de qué manera.²⁵ Sea consistente: que su respuesta ante una situación tenga relación con lo que objetivamente ocurre, y no con su estado de ánimo. Sea imparcial: las reglas se aplican a todos, **especialmente** a usted.

²⁵ Naturalmente, las reglas pueden ser revisadas y cambiadas. Las nuevas reglas deben ser igualmente bien difundidas.

✓ Mantenga claridad en los roles

Muchas veces se generan tensiones soterradas en una institución porque las áreas de competencia se topan, o porque una persona depende de dos o más jefes que no se ponen de acuerdo entre sí (por ejemplo, un profesor que depende del coordinador de subciclo y del jefe de UTP). Situaciones como ésta generan mucho desgaste y descomponen el clima interno. Usted puede realizar un gran aporte revisando el organigrama y clarificando la distribución de responsabilidades con su equipo.

Tener roles y límites claros no quiere decir que los profesores **solo** deban hacer lo que está definido en ellos y nada más; no se trata de burocratizar las relaciones interpersonales, sino de evitar malentendidos. De hecho, las escuelas estudiadas se destacan, en su gran mayoría, por la buena disposición de sus profesores para asumir responsabilidades ajenas a las propias si es necesario, con tal que lo planificado se cumpla. En ese sentido, tienen claro su rol pero son **polifuncionales**.



En una escuela del norte existe una estupenda coordinación interna. Si bien cada cual conoce su rol y las funciones específicas a cumplir, también sabe que, en ocasiones, será necesario reemplazar y suplir las funciones de otro. Por ejemplo, si la secretaria está ocupada y llega un alumno enfermo, es la misma directora quien asume la tarea de llamar al apoderado e incluso lo va a dejar a su casa. Los inspectores de patio cuidan los cursos cuando los profesores se ausentan de la sala de clases.

En un colegio del área urbana el equipo de gestión *no se topa* en las responsabilidades específicas asociadas a cada cargo, las cuales están claramente definidas, aunque, con frecuencia, asumen tareas que no están descritas en ninguna parte, como telefonar a un apoderado para avisarle que en el colegio se dictará un curso que puede interesarle o ayudar a una apoderada en problemas con un trámite legal.

✓ Sea generoso con sus elogios

Agradezca los aportes de sus profesores y asegúrese de darles crédito por sus buenas ideas. Cuide, eso sí, que los elogios tengan fundamento y no constituyan solo palabras de buena crianza.

- Sea específico respecto al motivo y receptor del elogio: *“Felicitó a las profesoras de 7° y 8° básico por el proyecto de investigación sobre las aves de la zona, que salió destacado en el sitio web del ministerio”, “a don Ignacio, profesor de 5° básico, por el éxito y la convocatoria del Festival de Gastronomía Típica que organizó con las apoderadas”,*

“a la profesora Sra. Judith, por haber bajado la tasa de niños no lectores del 12% a sólo el 2%”, etc.

- Ofrezca el elogio lo más cerca posible al momento en que se produjo la situación que está felicitando; si la profesora se ganó un proyecto en abril, ¡no espere hasta el acto de fin de año para felicitarla!
- Dosifique sus elogios según la magnitud de la acción destacada, desde una palmadita en el hombro hasta un discurso en el contexto de un acto solemne (en caso de duda, es mejor pecar por exceso que por defecto).



Una directora atribuye los logros de su escuela al *“excepcional equipo de profesores”*. *“Mis profesores son la razón principal del éxito académico que hemos mantenido por tantos años. Son profesores muy bien preparados, pero más importante que eso, es que aman su profesión y educan con cariño a nuestras niñas. Les gusta hacer lo que hacen”*. Un director con reconocida capacidad de gestión, agradece la participación de profesores o apoderados, según el caso, cada vez que termina una reunión. La participación de los docentes en algún curso de perfeccionamiento se refuerza públicamente mediante la entrega de diplomas en actos oficiales frente a los niños. Una de las profesoras comenta: *“Aunque uno haga un cursito de 60 horas, el director la sube a una al escenario, le entrega un diploma y los niños reventan en aplausos... es rico que a uno le valoren eso”*.

Ámbito: Liderazgo

Criterio

El director comunica sus puntos de vista con claridad y entiende la perspectiva de otros actores.

Descriptores

- Practica un trato cordial y de cooperación con la comunidad educativa.

Fuente: “Marco para la Buena Dirección”, MINEDUC 2004.

✓ Muestre interés por el profesor como persona, más allá de su cargo

Apoyar a quien lo necesita, crea lazos fuertes al interior de un grupo.



La directora de una escuela cuyo equipo muestra un gran compromiso con su tarea, conoce los nombres de los hijos de sus profesores, se interesa por su salud y cuando alguno de ellos está enfermo, llama por teléfono para saber cómo se encuentra. Antes de comenzar una reunión, sondea el ánimo de los presentes y si hay alguna preocupación puntual, el tema se despeja antes de empezar. En verano, se preocupa de acompañar los consejos de profesores con un jugo bien helado y en invierno, con café y sopaipillas.

✓ Cuide el ambiente físico en el que se desempeñan sus profesores

En la medida de sus posibilidades, transforme los recintos utilizados por sus profesores en lugares acogedores. Consígase plantas en un vivero, compre cortinas para las salas que reciben el sol de la tarde, repare rápidamente los vidrios rotos y las goteras en invierno, consiga una estufa o un ventilador para la sala de profesores. Si no tiene recursos, puede incentivar la realización de actividades para juntar fondos con este propósito.

Si deben realizar reparaciones, vele porque se realicen después del horario de clases (durante el fin de semana o en algún feriado prolongado), para que sus profesores no deban hacerse oír a gritos, entre el polvo y el ruido de martillazos y sierras. Si esto no es posible, estudie junto a sus profesores la posibilidad de realizar actividades alternativas al trabajo en aula: una salida al museo, una excursión para confeccionar un insectario, un campeonato deportivo, etc.



En una escuela particular subvencionada existe cuidado de no sobrecargar la capacidad de las instalaciones, a pesar de la gran demanda de ingreso de nuevos alumnos. Con ello, se busca crear un ambiente propicio para el aprendizaje en el que los profesores no se vean sobrepasados.

La sala de profesores de una escuela se encuentra pintada de suaves tonos pastel, con plantas en los rincones y un mantel de tela para cubrir la mesa a la hora de almorzar: todos testimonios de la preocupación de la directora por brindar un ambiente acogedor. Cuando ella se dio cuenta de que sus profesores no tenían donde calentar la colación que traían de sus casas, convenció al centro de padres de que destinaran parte de sus recursos a la compra de un microondas. A futuro, planean recolectar fondos para un refrigerador.

Un colegio rural del sur tiene salamandras en cada aula para que profesores y alumnos no deban sufrir los rigores del invierno durante las horas de clase. En el comedor se instaló una estufa de combustión lenta para que todos puedan secar sus abrigos en los días de lluvia. Las estufas se alimentan con los *palitos* que los niños traen de sus casas o recogen en el camino, y de donaciones de fundos vecinos que fueron contactados por el director.

√ **Sea confiable**

Mantenga una conducta ética y sea muy coherente entre lo que predica y lo que practica. Juegue limpio, no participe en *complots de oficina* ni permita que otros lo involucren en ellos. No difunda información que le ha sido entregada en privado. No haga promesas

que no pueda cumplir solo por quedar bien. Tenga presente que su cargo lo mantiene en una especie de *pecera*; sus acciones están a la vista, aunque usted no quiera. Si pierde la confianza de su equipo, como sucedió en el siguiente ejemplo, será muy difícil recuperarla.



Una joven profesora, recién iniciándose en la profesión, relata con amargura: “*Conversé con una alumna que había bajado mucho las notas en el trimestre para saber qué le pasaba: se largó a llorar y me dijo que el padrastró estaba abusando de ella. Choqueada, fui a hablar con el director para que hiciéramos la denuncia, pero él dijo que no sacábamos nada con eso, y que solo íbamos a lograr que a la alumna la cambiaran de escuela. Me dijo que él se iba a hacer cargo y que yo no me metiera, pero yo sé que no va a pasar nada, porque lo único que le importa es no perder la matrícula*”. La profesora comenzó a buscar trabajo en otra parte.

√ **Tenga tacto**

¡Los elogios en público y las llamadas de atención en la privacidad de su oficina! Tenga cuidado con las bromas dichas al pasar, un comentario humorístico intrascendente puede causar horas de insomnio en un profesor que no lo conozca bien (“¿*Qué será lo que realmente me quiso decir?*”). Recuerde que usted es la autoridad, y lo que diga tendrá más peso del que tendrían las mismas palabras en boca de un colega.

√ **De cada cual, según su capacidad**

Conozca bien a sus profesores y, en la medida de lo posible, pídale que aporten más en aquello que tengan mayor dominio. Proveer múltiples oportunidades para destacarse y recibir elogios permite que todos aporten y se sientan parte del proyecto común.



Un director cuya escuela parece una colmena en constante actividad, afirma: *“Todos mis profesores tiene un carisma especial: tengo profesores que son buenos en armar cosas, que mueven a la gente; a la Sra. Martiza le pido, por ejemplo, que organice el bingo anual; en cambio, la Srta. Manuela es concienzuda y me coopera con las tareas administrativas, y a don Hernán le encanta la computación, así que tomó a cargo la sala de Enlaces. Antes, algunas responsabilidades se asignaban por curso, al azar, pero me di cuenta de que así trabajan mucho más contentos y logran mejores resultados”.*

√ **A cada cual, según su necesidad**

Ser justo no es lo mismo que tratar a todos por igual, porque las personas tienen distintas necesidades. Usted debe identificar cuál es el tipo de apoyo y supervisión que necesita cada miembro de su equipo y brindárselo. Un joven e inexperto profesor que asume su primer curso necesitará instrucciones, consejos prácticos y un seguimiento cercano, además de mucho ánimo para acometer en buena forma su tarea. Una profesora avezada necesitará trabajar con autonomía y tener espacio para desarrollar nuevas propuestas que querrá presentarle para su análisis y discusión.

√ **Defienda a los suyos**

Hay factores relacionados con el clima laboral que probablemente escapen a su control, como ajustar el **nivel de remuneraciones y beneficios** que sus profesores reciben. Sin embargo, usted puede aportar transmitiendo a su sostenedor cuál es el ánimo respecto a estos temas en su equipo, proponiendo cambios en los beneficios existentes que mejoren la satisfacción del personal; por ejemplo, informando

que sus profesores preferirían un día en la playa con sus familias en vez de la tradicional fiesta y regalo de navidad.

√ **¡Sea optimista!**

No hay nada mejor que un jefe positivo para levantar los ánimos cuando las fuerzas flaquean.

Evalúe el clima en su escuela

Es muy difícil que pueda tener una visión objetiva sobre el clima laboral que impera en su establecimiento, porque usted es parte de él y contribuye a moldearlo, en importante medida, con su estilo de gestión. Por esto, es conveniente efectuar, cada cierto tiempo, una evaluación del clima laboral en su escuela. Para garantizar a sus profesores la privacidad de sus opiniones, ésta debiera ser hecha, si es posible, por alguna entidad **externa** que le entregue los resultados procesados y su interpretación.

Si su escuela no dispone de recursos para contratar a un consultor, pruebe ponerse en contacto con alguna

escuela de psicología y ofrézcase a recibir alumnos en práctica para que realicen esta tarea, o busque alguna empresa de su sector que tenga un buen departamento de recursos humanos y vea si existe la posibilidad de que ésta done algunas horas de trabajo para adaptar, aplicar y analizar los resultados de una encuesta de clima. Más de algún gerente estará encantado de colaborar con un colega que busca hacer las cosas con tanto profesionalismo.

Es muy importante que, si se realiza esta actividad, nadie sufra un perjuicio por manifestar su opinión sinceramente. Si las evaluaciones son anónimas, deben tomarse medidas efectivas para resguardar la identidad de las personas que respondan la encuesta. Use mecanismos de recolección que lo aseguren, como por ejemplo, pedir que los cuestionarios se depositen en un buzón.

√ **Al aplicar una encuesta de clima, es usted el que expone su labor a la evaluación de sus profesores.** Esto constituye una señal muy importante hacia su personal y su escuela: **todos podemos y debemos aprender a mejorar nuestro trabajo**, abriéndonos a las opiniones y sugerencias de los demás.

“

Hay hartas **reuniones** y a una le dicen qué está mal. Es más factible la **solución** si a una le dicen el problema...

Hay una cuenta anual del colegio con apoderados y autoridades...

El jefe técnico llamó a mi marido a la casa para avisarle que iba a haber un **CURSO** de gasfitería...

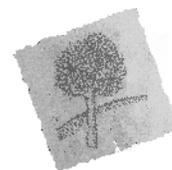
Hacen jornadas para que los papás nuevos **conozcan al colegio** y los profesores.

”

Apoderados,
Colegio Polivalente, La Pintana.

11

cap.



En las escuelas efectivas destaca el que los padres confían, creen y valoran enormemente la labor que desempeña la escuela y reconocen en ella una esperanza de mejores oportunidades y de movilidad social para los hijos. Para una parte significativa de los apoderados, la confianza en la escuela no significa que ellos se desliguen de la responsabilidad educativa, situación que frecuentemente se escucha entre profesores de escuelas que laboran en sectores de pobreza.

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

La buena relación entre los apoderados y la escuela es un factor importante en la obtención y mantención de los logros alcanzados por las escuelas efectivas. En estos establecimientos, el director y los profesores acogen a los apoderados, les brindan información, toman en cuenta su parecer en algunas materias y se preocupan de su situación familiar cuando hay dificultades; comparten expectativas sobre el futuro de sus hijos y se esfuerzan por involucrarlos en la educación de éstos, aunque su nivel de escolaridad sea muy bajo.

Ámbitos de apoyo de los apoderados

Muchos padres y madres muestran una buena disposición para colaborar en lo que la escuela les

solicite, con los medios y conocimientos que tienen a su alcance. Así, por ejemplo, con frecuencia los apoderados se vuelcan a la realización de actividades que ayuden a **mejorar el entorno físico** en el que se desenvuelven sus hijos, haciéndolo más acogedor para todos. La participación en estas tareas, que ocurre cuando hay una actitud de acogida por parte de directores y profesores, fortalece la identificación de los padres con la escuela. Una apoderada de un establecimiento rural grafica: *“Nosotros mismos plantamos todos esos arbolitos que usted ve ahí, y el año pasado también pintamos la escuela, por eso la sentimos como que fuera nuestra”*.



Los padres de una escuela rural del sur colaboran mediante diversas actividades que realiza el centro de padres: por ejemplo, efectúan un bingo anual para recolectar fondos, con los cuales han aportado una fotocopiadora y colchonetas para educación física, entre otras cosas. También realizan labores de mantención y reparación de las instalaciones y ayudan a preparar alimentos en la cocina. Una apoderada se hizo cargo del trabajo administrativo del colegio durante un año en forma voluntaria, hasta que finalmente la directora pudo liberar recursos para contratarla como secretaria, porque su apoyo se había vuelto indispensable.

El presidente del centro de padres de una escuela del norte, señala: *“Nosotros preferimos no meternos en la sala de clases sino apoyar a los profesores para que ellos puedan trabajar en las condiciones que necesitan, para que los alumnos puedan aprender. Esto significa desde que arreglemos la ampollita hasta que nos hagamos cargo de la construcción de la sala de repostería”*.

En muchas escuelas los apoderados también **colaboran con el proceso educativo** a través de la confección de material didáctico, en actividades de reforzamiento o apoyando la labor en la sala de clases. En algunas

de estas escuelas existen grupos de madres con hijos en prebásica o primer ciclo que han sido preparadas en talleres especiales para participar como monitores, aliviando el trabajo de la profesora en aula.



En una escuela del sur, un grupo de madres de 2° básico cuyos hijos tienen dificultades de aprendizaje, asisten a clases con sus niños y los ayudan con las tareas más complejas, bajo la supervisión de la profesora. El apoyo de estas apoderadas, relata la directora, ha disminuido casi a cero la repitencia en aquellos cursos.

Desde hace algunos años, en una escuela urbana se lleva a cabo el proyecto *Madres Colaboradoras en Aula*, donde 20 madres seleccionadas conforme a criterios de escolaridad y condiciones personales, reciben capacitación para ejercer un rol de apoyo a las profesoras de los cursos iniciales, manteniendo el orden y aseo de la sala, marcando cuadernos y agilizando la entrega de materiales.

Periódicamente, en una escuela rural del norte se realizan talleres donde los apoderados ayudan al profesor a elaborar material pedagógico (dominós letrados, afiches para colgar en la pared, loterías, cartas con números, etc.). Asimismo, los padres cuidan a los niños cuando un profesor debe ausentarse, o lo apoyan durante la clase cuando los alumnos trabajan en grupo, resuelven guías de autoaprendizaje, etc. Al incorporar a los padres en tareas pedagógicas, la escuela ha ido alimentando la preocupación por ampliar la educación de sus hijos hasta la enseñanza media e incluso la educación superior. Los mismos apoderados comentan: *“Ahora hay expectativas más altas; antes, la preocupación central era tener comida; hoy, es tener estudios... eso se necesita para encontrar trabajo y para que sean mejores que uno”*.

Un tercer ámbito, en el cual el apoyo de los apoderados a la labor del colegio es muy importante, es el **reforzamiento conjunto de actitudes que faciliten el aprendizaje y la buena convivencia** en los niños.

Cuando profesores y apoderados están de acuerdo y transmiten el mismo mensaje, los hábitos se instalan en forma fluida y natural, las normas se acatan y los valores adquieren vida en la cotidianeidad.



La mayoría de los apoderados de una apartada escuela rural considera que no puede apoyar a sus hijos en la realización de tareas y trabajos escolares porque, en muchos casos, la escolaridad del hijo sobrepasa la de los padres. No obstante, las profesoras los estimulan para que valoren el importante papel que tienen en la formación de sus hijos: supervisan puntualmente que los niños hagan las tareas por sí mismos, contribuyen al logro de una buena disciplina al respaldar la autoridad de las profesoras, aseguran la continuidad del aprendizaje cuando velan por la asistencia regular de los niños a clases, la que es bastante elevada, incluso cuando el mal clima de la zona constituye un motivo para quedarse en casa.

En una escuela situada en un pueblo del sur no todos los apoderados comparten los estrictos juicios de la directora, quien rechaza ciertos bailes, modas e incluso algunas celebraciones populares. Sin embargo, la respetan y le agradecen su dedicación incansable al progreso de la escuela y de sus alumnos, evitan criticar sus opiniones frente a sus hijos para no desautorizarla y respaldan las medidas disciplinarias que ella debe tomar. Como resultado, los niños muestran muy buena conducta, tanto en la escuela como fuera de ella.

La falta de apoyo de los padres no es una excusa

La incorporación de los apoderados en muchas escuelas no es una tarea sencilla. Padres y escuela parecen estar sobredemandados de exigencias; por otra parte, la cultura escolar no siempre ha estado abierta a la **participación**, y lo que se ha esperado de los padres es más bien una **colaboración** en aspectos administrativos y financieros a través de las actividades del centro de padres. Con frecuencia, los profesores atribuyen los bajos resultados de los estudiantes a la falta de compromiso de la familia. Con similar frecuencia, los padres expresan su malestar porque no están informados ni tienen cauces efectivos para su participación.

En las escuelas del estudio *¿Quién dijo que no se puede?*, esto no ocurre. Los profesores asumen que trabajan en un contexto difícil y que **la falta de apoyo de los padres no puede significar una excusa para no producir cambios**. No esperan apoderados ideales ni se quejan por la dura realidad familiar y social que los rodea. Al mismo tiempo, logran integrar un porcentaje significativo de padres en torno al proceso educativo.

Mejorando la relación con los apoderados

¿Qué medidas concretas y qué actitudes han facilitado el acercamiento entre las escuelas y los apoderados?

√ **La escuela asume la realidad de los apoderados, rescata y potencia los valores positivos del medio**

Para que la escuela pueda establecer una alianza con los apoderados, en beneficio de los alumnos, tiene que reconocer y respetar la cultura del entorno. En los sectores rurales, los valores de la escuela muchas veces se identifican con los de la comunidad en que está inserta. Muchos padres son ex alumnos; hay una historia común y la convivencia cotidiana entre profesores y apoderados facilita el acercamiento. En otras escuelas, la valoración de la cultura del entorno se produce paulatinamente, a medida que profesores y apoderados se van conociendo a través de actividades comunes y los eventuales prejuicios iniciales van desapareciendo.

Sin embargo, en algunos sectores urbanos vulnerables, los niños se desenvuelven en un medio en el cual, con frecuencia, viven situaciones que se apartan de los valores que la escuela desea promover. ¿Cómo asumir una realidad de este tipo? La siguiente es la experiencia de un colegio que trabaja en esas condiciones:



La relación de un gran colegio urbano con su entorno, es compleja y matizada; como reconocen los profesores entrevistados: *“El colegio es un lugar de contención frente al ambiente... no podemos sacar al niño de su casa o su hábitat y transformarlo en un descastado, pero sí podemos enseñarle a manejar las situaciones de manera diferente”*. A la larga, se aspira a que *“el trabajo con los niños se proyecte hacia los padres”*.

Esto no se logra por la vía de mostrar al colegio como *un oasis en medio del mal*, sino rescatando los valores positivos que existen en ese medio y aliándose con ellos. *“Respetamos la cultura y la forma de ser de cada familia, aunque consideramos que en ella hay cosas que pueden facilitar o perjudicar el proceso educativo de los niños, y tratamos de potenciar las primeras”*, expresa el director.

Al aliarse con el deseo de los padres de brindar mejores oportunidades a sus hijos y mostrarles que el colegio *“se las juega por apoyarlos en esos objetivos”*, se logra que *“incluso ‘narcos’ y delincuentes respeten el colegio y a sus profesores”*. Una profesora del primer ciclo relata una experiencia ilustrativa: *“Tuve un problema con un niño cuya madre es conocida como la “reina de la pasta base” del sector. Lo pensé, pero después me dije: si voy a andar con miedo, mejor me voy. Así que hablé con ella y le dije: oiga, su chiquillo me rompió las decoraciones de fiestas patrias que habíamos puesto en la escalera. Ella no lo tomó mal, al contrario, le preocupaba que se portara bien y que estudiara. Dijo que iba a hablar con él y que si se portaba mal de nuevo, que le avisara no más”*.

√ Directores y profesores son accesibles

Para que los apoderados se sientan convocados a participar y aportar al quehacer educativo, una condición mínima es que se sientan **acogidos** por el director y los profesores; es decir, que en lo posible,

logren conocer sus nombres, que los saluden con amabilidad, que escuchen sus preocupaciones y respondan a sus inquietudes, que compartan con ellos en situaciones informales, etc., dando un signo claro de que la presencia de los padres en la escuela es importante.



En una escuela sureña, una apoderada relata: *“La directora es la que se mueve por el colegio, por los niños... además que tiene una calidad humana, muy grande; si una la encuentra en el pasillo, inmediatamente ella se detiene conversar, y eso a una la hace sentir mucho mejor todavía...”*.

En una gran escuela urbana, el director, los profesores y todo del personal son considerados personas cercanas a los apoderados: *“Aquí, todas las mañanas, el director y los cuatro inspectores nos reciben en la puerta; en cambio, en el otro colegio tuve un tropiezo con una tía y tuve que hacerle antesala dos meses al director antes de que me diera audiencia...”* *“Cuando una tiene un problema, están dispuestos a escuchar, dan confianza”*... *“He visto a los profesores jugar a la pelota con los niños, es tincudo eso, que jueguen con ellos”*... *“Cuando hay alguna celebración, los profesores y hasta el director se disfrazan”*.

✓ Los directores velan porque los apoderados reciban un trato respetuoso y considerado

Según el estilo de la escuela, el trato entre apoderados y profesores puede ser más o menos formal, pero siempre la relación se enmarca en una actitud de respeto y buena voluntad.



La apoderada de una escuela del área metropolitana relata el inmediato cambio que percibió cuando incorporó a su hijo a la nueva escuela: *“Cuando matriculé a mi hijo, pensé que iba a pasar desapercibida, pero cuando lo traje, el auxiliar me recibió en la puerta y me dijo ‘pase por aquí’, como si yo fuera una visita. En el otro colegio, con suerte una lo dejaba en la reja”.*

En una escuela del norte que atraviesa por un proceso de cambios, los padres perciben el esfuerzo de los docentes por mejorar los niveles de aprendizaje de sus hijos, y agradecen que los inviten a recorrer la escuela, a conversar y a participar de las actividades extraprogramáticas. Pero lo que más valoran es que los profesores hayan dejado de *retarlos* en las reuniones de apoderados por el mal comportamiento o las malas notas de sus pupilos. Ahora, los profesores se centran en *ayudarlos a ayudar*, explicándoles las materias pasadas para que ellos puedan entender y ayudar a sus hijos en casa. Fruto de este cambio de estrategia, muchos apoderados que antes evitaban las reuniones, han comenzado a involucrarse más en la educación de sus hijos y apoyan a la escuela en sus objetivos.

Los apoderados de una escuela del sur destacan el que siempre hay alguien que los puede recibir y escuchar cuando lo necesitan, que los docentes tratan bien a los apoderados y que son muy reservados con los problemas que ellos les confían.

✓ El director y los profesores mantienen una buena comunicación con los apoderados

Un requisito fundamental para que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos y apoyen su escuela, es que **reciban información** transparente y oportuna. En este contexto:

- Si quiere que los padres actúen en coherencia con los valores del establecimiento y su reglamento, es preciso que conozcan su Proyecto Educativo Institucional, las normas básicas del reglamento interno, etc.
- Si desea que los padres apoyen los cambios que se producen en la escuela, es especialmente importante explicar con claridad y anticipación a qué se deben, en qué consisten y de qué manera afectarán a los alumnos y a los apoderados.
- Si quiere mejorar los resultados de aprendizaje, retroalimente oportuna y detalladamente a los padres respecto al rendimiento de sus hijos.
- Si quiere que cooperen con recursos o trabajo voluntario, cuénteles sobre los planes que tiene para cambiar la infraestructura, sobre la forma en que se administran los recursos financieros, etc.



En una escuela urbana, muchos padres se oponían a los trabajos grupales y consideraban que eran una pérdida de tiempo. Para lograr el apoyo de los apoderados fue necesario explicarles la importancia de aprender a trabajar en equipo para el desarrollo de habilidades sociales indispensables en la sociedad en que vivimos. Después de esa explicación, los reclamos contra los profesores que promovían trabajos grupales fue disminuyendo y la oficina de la jefa de UTP, desocupándose de quejas sobre este tema.

Por otra parte, si el director o los profesores requieren el apoyo de los padres, es importante que la petición se formule en términos concretos (y contemplando sus reales posibilidades de brindar apoyo). Por ejemplo:

- *“Usted puede ayudar pidiéndole a su hijo que todos los días le lea en voz alta por 10 minutos”.*
- *“Controle que el niño apague el televisor a las 21 hrs y se duerma, para que se levante más temprano y llegue a tiempo”.*
- *“Pregúntele a su hijo qué hizo y qué aprendió en el día, para que vea que a usted le interesan sus estudios”.*

Todo esto puede hacerse aprovechando las instancias de coordinación entre director, profesores y apoderados que una escuela habitualmente tiene: reuniones de apoderados, afiches en lugares visibles, reuniones con los integrantes del centro de padres, etc.

Hay instancias que se desaprovechan; las **reuniones de apoderados** suelen ocuparse en temas menores (como las cuotas para la celebración de fin de año) y preocupaciones que, siendo importantes para los

apoderados, quizá debieran ser tratadas en reuniones individuales con el profesor (por ejemplo, la nota que un niño sacó en una prueba). En la mayoría de las escuelas efectivas estudiadas, en cambio, las reuniones de apoderados se aprovechan para brindar información concreta sobre aspectos pedagógicos: cuáles son las metas y logros que se desean alcanzar, qué contenidos están viendo los niños en las diferentes asignaturas, cuáles son sus avances y debilidades, sus necesidades de reforzamiento, etc.



Los docentes de una escuela del sur mantienen una buena comunicación con las familias; siempre están *monitoreando* a los niños y, en caso de problemas, llaman al apoderado y averiguan qué está sucediendo. Los padres, por su parte, saben que deben informarse de lo que pasa con sus niños, lo cual es facilitado por docentes que siempre encuentran un espacio para atender en horarios especiales o para contestar llamadas telefónicas de padres que, por sus largas jornadas laborales, no pueden acudir a la escuela.

A una escuela del sur llegaban alumnos con muchos problemas sociales y familiares. Como los apoderados no se aparecían por la escuela, los profesores jefe comenzaron a hacer visitas a las casas de los niños con mayores conflictos en su entorno familiar. Esto ha contribuido, en gran medida, a mejorar la comunicación entre profesores y padres, pues perciben el apoyo y preocupación constante de los docentes.

En la medida que mantenga informados a sus apoderados, evitará reclamos infundados y promoverá un clima de confianza y valoración de lo que usted y su equipo de trabajo realizan en la escuela.

✓ **El director y los profesores piden la opinión de los apoderados y promueven su participación**

La mayoría de las escuelas del estudio realizado por UNICEF y Asesorías para el Desarrollo, tienen espacios de participación para los apoderados más allá de la participación formal a través del centro de padres, aunque la enfocan de maneras muy diversas. En algunas escuelas se les pide la opinión respecto a cuestiones que afectan a los alumnos.



Algunas apoderadas relatan: *“Nos piden autorización para hacer educación sexual... para las salidas educativas... Trabajamos juntos en hacer el himno”.*

La mayoría de las escuelas incentiva la participación de los padres en las actividades y celebraciones del colegio. A través de la organización conjunta de éstas, apoderados, alumnos y profesores aprenden a conocerse en facetas diferentes.



En una escuela rural del norte, con frecuencia se realizan noches recreativas, actos folclóricos, tardes deportivas y otras actividades cuidadosamente planificadas que provocan la alegría y el entusiasmo de todos. Los eventos generan participación e identidad comunitaria pues están muy relacionados con la condición rural de la comuna (se tratan temas ecuestres, de siembra, de cosecha). Constituyen un espacio de trabajo en equipo entre padres, alumnos y profesores; todos están a cargo de algo, todos participan: el profesor de matemáticas pasa a ser el *fotógrafo*, el profesor de lenguaje y comunicación es el *animador oficial*, el auxiliar es el *contador de chistes*; actúan profesores con alumnos, participan los ex alumnos, los padres colaboran confeccionando los disfraces de sus hijos o asisten como espectadores, etc.

Hay escuelas donde los apoderados y la dirección trabajan codo a codo para resolver las múltiples carencias que presentan.



La dirección de una escuela del norte promueve la participación activa del Centro General de Padres (CGP), entidad con personalidad jurídica, y de los subcentros en las actividades escolares. A principios de año, la dirección presenta un programa de todas las obras que se requieren (por ejemplo, mejoramiento de los baños, mejoramiento de las rejas que dan hacia la carretera, compra de libros y material educativo, etc.). La dirección y el CGP priorizan las necesidades en base a su urgencia y las presentan al resto de los apoderados. Durante el año se realizan eventos y actividades para recaudar fondos (la *kermesse* durante el aniversario de la escuela, es la más importante), y con el dinero obtenido –que generalmente supera el millón de pesos– el CGP gestiona las obras acordadas y entrega a los subcentros y a la dirección un recuento detallado de ganancias y gastos. A su vez, la directora entrega los detalles de las inversiones realizadas con fondos del centro de padres. En opinión de la directora, la escuela trabaja como dupla con el CPA, al cual le otorga importancia y reconocimiento: *“es el brazo derecho de la dirección en cuanto a gestión económica, se planifica en conjunto pero se da bastante libertad en el minuto de la ejecución de los proyectos”.*

Algunas escuelas invitan a los apoderados a participar de una reflexión común respecto a los objetivos que la escuela se propone para sus alumnos.



En una escuela de mediano tamaño, los apoderados han comenzado a participar en la definición de las prioridades educativas de sus hijas; durante el año 2002, participaron en la formulación de dos PME en conjunto con profesores y alumnos.

√ Las escuelas brindan oportunidades de superación personal a los apoderados

Varias escuelas ofrecen a los apoderados la posibilidad de integrarse a cursos y actividades que les permitan desarrollar nuevas competencias y, con ello, mejorar su autoimagen y autoestima. Los apoderados, según el caso, elevan su nivel de escolaridad (completación de enseñanza básica y media), se capacitan en un oficio (mediante cursos de gasfitería, peluquería y otros) o potencian algunas habilidades como el liderazgo (curso para la formación de centros de padres).

Los padres se acercan a la escuela por las facilidades para hacer el curso, pero se quedan porque éste les abre la posibilidad de desarrollar una relación distinta con la escuela y con la educación de sus hijos: *“Yo soy bien tímida, hice un curso de computación y me saqué la mejor nota, mis hijos ahora me miran con otros ojos”, “Le hacen subir el ego interior a una, me gradué, ahora siento que yo puedo”, “Una tiene cara para exigirle a los hijos”.*



En una escuela rural del norte, los profesores permanentemente están realizando actividades de perfeccionamiento, ejemplo que motivó a los apoderados a continuar estudiando. Se realizó un proceso de alfabetización y nivelación de estudios básicos y medios, a través de un proyecto ministerial. Esto, a juicio de la actual directora, influyó notablemente en la participación de los apoderados: *“Antes, los padres no se querían acercar a la escuela por miedo a quedar como ignorantes; después de la alfabetización, se sintieron más seguros”.*

√ Las escuelas promueven una atención personalizada hacia los alumnos

Los padres toman nota y valoran la preocupación personalizada que sus niños reciben, y el afecto con el que son tratados por sus profesores y por el equipo directivo. Es uno de los factores que más influye en

la confianza y cercanía que los apoderados puedan desarrollar hacia el establecimiento en el que estudian sus hijos. Esta preocupación se evidencia en un sinnúmero de detalles, como lo muestran los siguientes ejemplos:



En una escuela rural del sur la relación entre padres y profesores es buena, existe una comunicación expedita y franca y la percepción de que todos son tratados con el mismo respeto. Lo que más los compromete con el colegio, sin embargo, son los cuidados y la preocupación individual que las profesoras brindan a sus hijos, tanto en lo académico como en lo personal: *“las profesoras les enseñan bien, les forman hábitos como disciplina, orden, puntualidad”, “les enseñan perseverancia, le insisten a los niños que salgan adelante”, “crean comités de estudios, y los que saben más le enseñan a los que saben menos”, “les traen los materiales para los trabajos desde la ciudad porque aquí no tenemos”, “las profesoras felicitan a los niños cuando hacen buenos trabajos”, “se preocupan si les pasa algo a los niños y le avisan a la mamá”, “si mi hijo transpira o se moja, le pasan ropa seca, porque saben que se resfría fácilmente”, “les enseñan a cuidarse, el 7° básico es un curso unido, les gusta ayudar a los demás, se quieren”, “en 8° básico, unas con otras se ayudan”,* relatan apoderadas de diversos cursos.

En un colegio urbano particular subvencionado la sostenedora se preocupa de ayudar con mercadería a los apoderados que atraviesan por dificultades económicas, de comprar abrigos o zapatos a algunos niños en invierno y de becar a los que viven en condiciones más precarias.

En un masivo colegio urbano, los padres valoran el compromiso que los docentes muestran diariamente con el bienestar de sus hijos: *“El jefe técnico llevó él mismo al niño a la posta cuando se sintió mal; se quedó con él y después lo llevó a la casa”, “la psicóloga me ayudó con los papeles cuando tuvimos un problema, me dio hasta el número de su casa para que la llamara”, “mi hija es tímida y la integraron al grupo”, “a mi hijo le encontraron la dislexia y al mes estaba en tratamiento”.*

En una escuela del norte, la dirección es protectora de los niños y también de sus padres; si el hijo se enferma y la madre trabaja, el inspector lo lleva a la casa o al hospital. Esta actitud es muy bienvenida y agradecida por los padres y apoderados, quienes estiman mucho la labor pedagógica y humana de la escuela.

“Acá, al niño no le hablan golpeado, lo tratan con amor”, explica una apoderada muy identificada con la escuela.

Ámbito: Gestión del Clima Organizacional y Convivencia

Criterio

El director promueve un clima de confianza y colaboración entre el establecimiento educativo, los estudiantes y los padres y apoderados.

Descriptores

- Estimula la participación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Desarrolla y mantiene relaciones de colaboración y comunicación con los padres y apoderados.
- Evalúa permanentemente la relación escuela-familia buscando su mejoramiento.

Fuente: “Marco para Buena Dirección”, MINEDUC 2004.

“ “ Nuestro lema es “Educar con Valores”. La parte humana es la columna vertebral de nuestro colegio. ” ”

Directora,
Escuela Abel Inostroza, Monte Águila.

12 ^{cap.}



Prácticamente todas las escuelas tienen una identidad muy marcada. Tienen algo que las distingue y los equipos reconocen que es un factor relevante para explicar el compromiso que todos sienten con la escuela. En algunos casos, es el ser una escuela artística, en otros, el pertenecer a una religión determinada y, en otros, el haber tenido un pasado de fracasos y de desesperanza o una historia común ligada a la comunidad donde la escuela se encuentra inmersa. Es esta *historia* la que marca a las escuelas y la que ha generado este sentido de identidad distinguible en cada una de ellas.

Gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas

Los riesgos del éxito

Supongamos que usted ya ha logrado que su escuela marche bien, los profesores trabajan más contentos, los alumnos comienzan a desplegar sus talentos, los resultados del SIMCE repuntan y los apoderados se sienten orgullosos de los logros de sus hijos. El proceso de cambio que ha protagonizado junto a su equipo le ha costado horas de insomnio, jornadas agotadoras, muchas discusiones y, en ocasiones, la postergación de su vida familiar, pero ahí está su obra, maravillosa y... frágil.

Muchos procesos de cambio fracasan en esta etapa. Apenas los *síntomas* desaparecen y los resultados académicos comienzan a empinarse por sobre la media, la sensación de urgencia por producir cambios va siendo reemplazada por un sentimiento de

autocomplacencia –absolutamente comprensible si se compara el estado inicial de la escuela con el actual– pero también muy riesgoso.

El haber logrado la meta no quiere decir que ésta se sostenga en el tiempo. Las promociones, planes y programas cambian, y la metodología que funcionó ayer, puede que no produzcan ningún efecto en el aprendizaje de sus alumnos en tres años más. Los buenos profesores pueden enfermarse, jubilarse o recibir ofertas de trabajo en otro lado; usted mismo puede sentirse tentado a asumir nuevos desafíos. Y está la competencia, que puede atraer a los apoderados de su colegio con incentivos que tal vez usted no pueda proporcionarles.

La fragilidad de los logros de las escuelas efectivas queda patente en estos ejemplos:



En una gran escuela urbana que se caracterizaba por su buen clima laboral, el director, una persona muy cercana a profesores, apoderados y alumnos, enfermó gravemente. El equipo, que aún se encontraba afectado por el fallecimiento de otro colega unos meses antes, comenzó a desmoronarse; la disciplina de los alumnos se resintió y los logros de varios años comenzaron a perderse.

Una escuela municipal que desde hace algunos años mostraba un rendimiento adecuado en el SIMCE, y que durante décadas había sido la única escuela del sector, vio cómo, en un breve período, se instalaron a su alrededor un internado al cual emigraron los alumnos que provenían de sectores rurales, una escuela de religión bautista que absorbió un grueso contingente de alumnos de esa religión, y un par de escuelas con jornada completa que acogieron a otra cantidad importante de alumnos, ya que la escuela municipal aún funcionaba con doble jornada. El establecimiento, literalmente, *se vació* y, ante la necesidad de llenar las vacantes para sobrevivir económicamente, comenzó a recibir alumnos expulsados de otras escuelas sin tener un plan claro para integrarlos, con lo que el rendimiento y la disciplina se fueron al suelo.

¿Cómo asegurar, entonces, que la escuela continúe por una senda de constante mejoramiento, pese a todos los riesgos que acechan? Un camino es el construir una **identidad positiva** que señale a todos los miembros de la comunidad educativa quiénes son y qué se espera de ellos, y una **cultura organizacional fuerte** que institucionalice las buenas prácticas y las transforme en la *marca* de la escuela.

Identidad

Muchas escuelas destacadas partieron teniendo una identidad débil, desperfilada o, peor aún, muy negativa (por ejemplo, la *escuela de los piojentos*). La **identidad** surge de la historia de la escuela, de sus luchas, de sus proyectos y de las aspiraciones que guarda para el futuro. Las siguientes frases revelan cómo algunas escuelas se conciben a sí mismas:

- √ *“Somos el único foco de cultura en esta comunidad, y por eso nos esforzamos por brindarle eventos artísticos de buena calidad”.*
- √ *“Somos un foco de desarrollo social en un entorno que brinda muy pocas oportunidades a sus miembros”.*
- √ *“Sacamos universitarios en un medio donde hay droga y violencia”.*
- √ *“Somos un refugio en un mundo amenazante; aquí todavía no llegan la droga y la violencia de la ciudad; los niños pueden seguir siendo niños”.*
- √ *“Le damos una buena base de conocimientos y valores morales a nuestros alumnos, para que resistan las presiones de un medio que los tira para abajo y triunfen en lo que se propongan”.*

Cambiar la identidad organizacional es un proceso lento. A veces, el cambio se va produciendo de manera creciente; en la medida en que algunas iniciativas nuevas van teniendo frutos, se obtienen pequeños éxitos que van fortaleciendo la autoestima. Con eso aumentan las expectativas de profesores y alumnos, lo que influye positivamente en los nuevos resultados y así, sucesivamente, hasta pasar de una identidad como “somos la escuela de los piojentos” a otra muy distinta, enunciada con orgullo: “somos la escuela

que partió siendo de los piojentos y llegó al primer lugar de la comuna”.

Los éxitos alimentan la autoestima y fortalecen la identidad positiva que se desea lograr para la escuela; por eso, muchos directores han buscado oportunidades para obtener logros y formas de destacar los éxitos obtenidos que recuerden a los estudiantes lo que son capaces de obtener cuando se lo proponen y trabajan duro por ello.



En una escuela rural en la que los niños tienden a ser “pasivos y apocados”, se promueve una identidad marcada por el valor de la **autosuperación**. Para ello:

- Las profesoras felicitan personal o públicamente a los niños por sus logros, especialmente a los que han podido superar un mal rendimiento previo.
- En el diario mural de la escuela se recuerdan los logros pasados: fotografías de actividades realizadas (la UTP lleva un registro), un artículo del MINEDUC que destaca un proyecto desarrollado por profesoras y alumnos del colegio, etc.
- El director, en reuniones con apoderados y alumnos, difunde información acerca de proyectos adjudicados, presentándolos como un logro de la escuela.
- Las profesoras le recalcan a los niños que, con los recursos de que disponen (computadores), no tienen nada que envidiarle a las escuelas de la ciudad.
- Se buscan actividades que refuercen en los alumnos la seguridad en sí mismos, como la locución en la radio escolar, la animación de actos internos y las entrevistas a personas de la comunidad.

Otra escuela instaló en el pasillo de ingreso al establecimiento (lugar visible para toda la comunidad) una vitrina para exponer los trofeos, diplomas y medallas obtenidas por estudiantes y profesores, así como las distinciones obtenidas por el colegio (mayor puntaje SIMCE comunal, buena calificación en el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados, SNED), etc. De esta forma, no solo se dan a conocer los diversos logros alcanzados, sino que se promueve que docentes, alumnos y apoderados se identifiquen con un establecimiento exitoso que es capaz de alcanzar distintas metas y destacar por sus capacidades.

El sentido del humor, una actitud de optimismo inquebrantable y la capacidad para extraer lo positivo de cualquier experiencia, son de gran ayuda para

lograr que la comunidad escolar cambie la forma en que se ve a sí misma.



Un joven director era conocido en su comunidad como el *PP* (por la campaña “Piensa Positivo”). Si su escuela salía última en un campeonato, se sentaba a analizar las razones del fracaso con los alumnos y profesores involucrados, guiaba al grupo para sacar lecciones, fijarse tareas para superar los aspectos débiles y después concluía: “*no ganamos ni un partido, pero ¡pucha que ganamos experiencia!*” Si en la siguiente oportunidad el colegio salía penúltimo, el director invitaba a celebrar ruidosamente el haber avanzado un puesto. Al comienzo, los profesores miraban esta actitud con cierta ironía benevolente, pero la infatigable energía y el buen humor del director terminaron por ganárselos y comenzaron a imitarlo. En cuanto a los alumnos, a medida que perdían el temor a equivocarse (después de todo, *de cada error se podía sacar algo positivo*), se atrevían a hacer más preguntas en clases, salir a la pizarra y presentarse en los actos del colegio. Con esto (además de otras medidas) también mejoraron los aprendizajes.

Si usted no tiene una personalidad como la del director del ejemplo, busque colaboradores que sí la tengan. Los procesos de cambio son muy largos y están llenos de avances y retrocesos, y un profesor o jefe de UTP que logre mantener el ánimo en alto, pase lo que pase, contribuye en importante medida a que el grupo mantenga la confianza en el éxito final.

Cultura organizacional

Quien llega a trabajar o a estudiar a una escuela con una identidad fuerte, rápidamente descubre qué conductas son apropiadas, cuáles no tienen importancia y cuáles, definitivamente, son muy mal miradas. A veces, al recién llegado se le entrega información explícita (un *código de conducta*); pero lo más común es que tome conciencia de la cultura imperante al transgredir alguna norma no escrita, lo que se le hace saber de muchas maneras: mediante el *cuchicheo* de los alumnos, la *talla* o el consejo bienintencionado de los colegas, el ceño fruncido o el reclamo de un apoderado, la advertencia del director, etc.

Lo que se pone en movimiento es la cultura organizacional del colegio (también conocida como *la forma como hacemos las cosas aquí*), que presiona al nuevo miembro de la comunidad para que se adapte a sus normas o se vaya, si la organización es muy rígida y no tolera desviaciones de sus prácticas. La cultura es lo que permite que las conductas se mantengan más allá del recambio de personas; por ejemplo, el *estilo ignaciano* ha prevalecido pese a la

cantidad de diferentes rectores y profesores que han pasado por las aulas de los colegios de esa congregación. Culturas organizacionales exitosas hay muchas y muy diferentes entre las escuelas estudiadas.

En un proceso de cambios, la cultura puede ser tanto un obstáculo como una ayuda. Una cultura más flexible, que estimule entre sus miembros una cierta apertura a experimentar cosas nuevas, facilita el cambio en mayor medida que una rígida y burocratizada, o muy caótica.

Si una cultura organizacional es muy rígida y un cambio se implementa en contra de las creencias y los sentimientos más arraigados en la organización, es probable que permanezca solo mientras se mantenga la autoridad que lo respalda, y que se lleve a efecto solo en aquellos ámbitos en los que dicha autoridad ejerza un control directo. Es, decir, las nuevas reglas se cumplirán mientras usted esté pendiente de ello, lo que implica un desgaste de energía enorme e inútil. Además, no contará con la participación, energía y creatividad de su personal. Hay numerosos ejemplos de directores que implantaron un estilo de trabajo determinado con mano de hierro, pero que se esfumó a pocos meses de su partida.

Es por eso que, en algunos casos, **junto con introducir nuevas prácticas, hay que cambiar la cultura organizacional, es decir, la forma como las personas sienten y viven esas prácticas**; cambiar no solo la conducta, sino también la mente y los corazones de quienes ejecutan la conducta.

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

El director promueve los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas.

Descriptores

- Promueve una cultura organizacional en la cual el personal reconoce y asume responsabilidad colectiva en el éxito de la escuela.

Fuente: Marco para la Buena Dirección, MINEDUC 2004.

Cambiando la cultura

La cultura apropiada para cada escuela dependerá de su historia, del perfil de sus alumnos, de los líderes que den forma a su proyecto, etc. Ahora, cabe preguntarse: en medio de esta gran variabilidad ¿qué elementos **debieran** formar parte de cualquier cultura organizacional para favorecer la permanencia de los buenos resultados en el tiempo?

Le proponemos dos:

Una cultura de aprendizaje continuo

Una escuela que se duerma en los laureles, los perderá rápidamente. Por eso, la revisión permanente de los resultados obtenidos mediante evaluaciones de aprendizaje, de clima, etc., la búsqueda constante de nuevas y mejores prácticas, la fijación de metas siempre un poco más exigentes, debieran ser elementos profundamente instalados en el *disco duro* de su escuela.

Una cultura que mire hacia el entorno

Nadie ignora que el mundo está cambiando y que el entorno es fuente de oportunidades y amenazas pero, en la práctica, la mayoría de las escuelas hace caso omiso de ello y centra sus preocupaciones en el centro de su propia dinámica interna.

Son pocas y destacadas las escuelas que realmente salen y se insertan en redes de intercambio de

información y apoyo recíproco; son éstas las que pueden navegar con soltura en las corrientes del cambio y aprovechar las oportunidades que allí proliferan. Estas escuelas:

- ✓ Establecen un diálogo permanente y fluido con quienes pueden influir en los destinos de la escuela (véase en el capítulo 3, “Buscando aliados: la relación con el sostenedor”).
- ✓ Conocen y aprovechan las más variadas alternativas de financiamiento de proyectos disponibles en el mercado.
- ✓ Arman redes de colaboradores que suplen el escuálido presupuesto disponible.
- ✓ Construyen su oferta educativa en base a las necesidades y los intereses de sus apoderados y de la comunidad en la que están insertos.
- ✓ Brindan una educación pertinente que dialoga con el entorno y prepara a sus alumnos para desenvolverse en él.
- ✓ **Aprenden de la experiencia de otras escuelas**

Estas escuelas cuentan con una ventaja importante para sobrevivir en el tiempo y prevalecer por sobre la competencia.



Una escuela particular subvencionada de una pequeña ciudad del sur mantiene en su planilla, por pocas horas, a un profesor con conocimientos actualizados de la normativa educacional, que conoce a las autoridades locales y tiene una relación cercana con parlamentarios y personal del municipio. Este profesor actúa como *asesor de relaciones exteriores* de una directora que carece de redes propias y la orienta en la realización de trámites complejos, como el paso a la Jornada Escolar Completa.

En una escuela municipal, el director se entiende bien con el sostenedor, y el jefe de UTP tiene mayor afinidad con el supervisor del DEPROV, por lo que cada uno realiza todas las consultas y trámites pertinentes en el ámbito que le es más familiar, intercambiando la información posteriormente.

Un director decidido a sacar a flote una escuela con mal rendimiento se encontró con que no tenía presupuesto para reparaciones ni para comprar material didáctico. Juntó a todo su equipo y lo puso a confeccionar listas de personas que conocían y que podían constituir contactos o servir de puente para conseguir recursos. Así llegó a formar un *club de amigos* de la escuela, quienes, impresionados por la energía y el entusiasmo contagioso del director, apoyan su gestión de diversas maneras.

Varias escuelas toman la iniciativa en el acercamiento a la comunidad: invitan a las autoridades locales a todos los actos importantes; organizan eventos deportivos con equipos de juntas de vecinos cercanas, envían a sus alumnos a entrevistar a personajes destacados de la comunidad, y sus directores o profesores colaboran con columnas de opinión en el periódico local. Esto crea un contexto de familiaridad en el cual es más fácil acercarse a solicitar información, hacer una petición o discutir un problema con personas que tienen poder de decisión sobre situaciones que afectan a la escuela.

El director de una escuela sureña, teniendo presente las múltiples carencias en materia de infraestructura que poseía su establecimiento, buscó ayuda externa para paliar dicha situación. En primer lugar, hizo un listado de las instituciones que podrían tener algún tipo de vinculación con la escuela, ya sea por contactos personales del director, profesores, ex alumnos, apoderados y otros. Entre ellas, encontró una fundación vinculada a un país europeo que coincidía con el nombre de la escuela. El primer año, envió una carta a dicha fundación presentándose, contando acerca de la escuela que dirigía, del tipo de alumnos que atendía, etc. Poco después, leyó en el diario que un terremoto había asolado ese país dejando muchos muertos, y envió otra carta presentando sus condolencias a nombre de la escuela. El contacto epistolar se mantuvo, la escuela comenzó a recibir material educativo y los niños se entusiasmaron por los contenidos del currículum que tenían que ver con ese lejano país. Después de dos años, la fundación, auspiciada por su gobierno, decidió financiar un proyecto educativo. Como ya conocía la escuela y sus necesidades, el directorio decidió donar la construcción de un gimnasio equipado completamente.

Ahora que hemos definido los elementos claves que deben formar parte de nuestra cultura...

¿Qué se requiere para que la nueva cultura se consolide?

La respuesta es: **consistencia** y **constancia**.

Consistencia

Al plantear un cambio en la cultura organizacional de su escuela, debe efectuar un trabajo de análisis muy cuidadoso, ya que la nueva cultura solo se

mantiene si hay consistencia entre los **discursos** de las diferentes figuras de autoridad, las **normas** (lo que se recompensa y castiga) y la **praxis**. Esto es muy difícil de lograr porque, habitualmente, uno no tiene conciencia de la cultura en la que se encuentra inmerso y puede estar enviando mensajes muy diferentes a los que quisiera. Sin embargo, el mensaje penetra en las mentes y hábitos de profesores, apoderados y alumnos, solo si es reforzado por los diferentes canales.



En una pequeña escuela de orientación evangélica, el valor de la solidaridad se hace patente en diversos ámbitos: los profesores se reemplazan mutuamente cuando faltan sin pedir compensación; se apoyan con sugerencias cuando enfrentan una dificultad con algún alumno; los estudiantes más aventajados apoyan a los más lentos en clases, la directora, pese a que se encuentra empeñada en subir el puntaje SIMCE del colegio, recibe alumnos con diversas dificultades.

Una escuela cuyo proyecto institucional promueve fuertemente el respeto a la diversidad, organiza foros y debates entre representantes de diversos puntos de vista; hay rampas de acceso para alumnos discapacitados y un programa de integración para niños con Síndrome de Down; se celebran el año nuevo mapuche y las fiestas patrias; a fin de año, se premia al alumno con mejor rendimiento académico tanto como a quienes destacan en otras disciplinas y en la organización de actividades solidarias, subrayando que no existe un único patrón de excelencia. Incluso se reconoce y acepta la existencia de distintas *tribus* que coexisten pacíficamente entre sus alumnos: deportistas y *punkies*, *metaleros* y *hiphoperos*, *góticos* y miembros de la pastoral.

En estos ejemplos, discurso y praxis se encuentran alineados y, si bien no hay normas que premien a los más solidarios o tolerantes, éstos gozan de reconocimiento entre sus pares.

OJO CON...

En ocasiones, pueden existir normas o prácticas contradictorias entre sí o con los objetivos que se desea lograr, desvirtuándolos. Por ejemplo:

En una escuela particular subvencionada que valora la solidaridad, se premia con un monto importante de dinero al profesor que logre mejores resultados con su curso. Con ello se ha generado una competencia soterrada entre algunos docentes.

A una escuela con bajo rendimiento académico llegó una nueva directora que se propuso, entre otras metas, mejorar sustancialmente la deteriorada relación entre el establecimiento y sus apoderados, fruto de la actitud de su antecesora, quien sostenía que los padres no debían inmiscuirse en el quehacer de la escuela. Efectivamente, el trato mejoró y se inició un trabajo con el centro de padres, pero el grueso de los apoderados seguía sin sumarse a un proyecto que requería de mayor participación. Más aún, tenían una mala opinión de la directora, tildándola de inaccesible y burocrática. ¿Qué había pasado? La escuela estaba rodeada por una reja de cierta altura y la puerta de acceso estaba cerrada con un candado, cuyas llaves manejaba una portera que solo dejaba ingresar a unos pocos (según los padres, a los de mejor situación económica) y al resto les negaba el ingreso argumentando que “*la directora estaba ocupada*”. Ella, absorta en un cúmulo de nuevas responsabilidades, no se había percatado de este hecho que desmentía su discurso integrador y participativo.

Creando nuevas tradiciones

Toda cultura necesita de ritos en los cuales los participantes, por así decirlo, *renuevan sus votos* con ciertos objetivos o valores centrales, de la misma manera que un creyente renueva su fe cuando asiste a una ceremonia religiosa o damos

testimonio de nuestro cariño por alguien al celebrar su cumpleaños.

Cuando una organización se transforma, es posible que los símbolos pertenecientes al pasado se debiliten y es requisito inventar nuevos ritos que reflejen y ayuden a cimentar los valores de la cultura naciente.



En una gran escuela metropolitana particular subvencionada que se esfuerza por incorporar a los padres a la educación de sus hijos, se instauró una tradición que ha llegado a ser muy valorada por la comunidad escolar: a comienzos de cada año, se realiza una jornada de bienvenida para los apoderados de los alumnos nuevos, donde se explica la filosofía y el estilo de trabajo del establecimiento, se presenta a quienes serán los profesores de sus hijos y se escuchan sus preocupaciones. La actividad no solo pavimenta el camino a una mayor participación de los padres, sino también familiariza a los profesores con quienes son sus aliados en el proceso de formación de sus alumnos.

La misma escuela efectúa, cada año, una ceremonia solemne a la cual están invitados profesores, apoderados, alumnos, miembros de la fundación sostenedora, gerentes de empresas e instituciones colaboradoras y autoridades locales. En la ocasión, el director rinde cuentas de la gestión del colegio en todos sus aspectos, incluyendo el financiero. La ceremonia refuerza la idea de que todos son socios en una misma empresa y cada uno aporta en la medida de sus posibilidades.

En otra escuela, que se caracterizaba por sus malas relaciones interpersonales, el nuevo director y los profesores adoptaron la práctica de destinar un día fijo del mes para una actividad recreativa conjunta (salir a comer, bailar, a una excursión, etc.). Todo el mundo entiende que se trata de un espacio de sano desahogo, por lo que la familiaridad en el trato cesa al volver a clases.

En un establecimiento era costumbre que los alumnos realizaran una *gira de estudios* (que de tal tenía muy poco) consistente en acampar por unos días en un balneario, acompañados de algunos profesores y apoderados. La disciplina, que en el colegio era precaria, desaparecía en estos eventos y los jóvenes se escapaban a la discoteca cercana, a tomar cerveza o a fumar en la playa. Conscientes de que este rito anual se contraponía con la nueva disciplina del colegio, se acordó devolver su sentido original a la actividad, transformándola en un campamento en un parque nacional cercano, donde los niños, asesorados por los profesores de ciencias naturales y sociales, realizaron tareas como la observación de flora, fauna y formaciones geológicas, entrevistas a campesinos del sector para conocer la historia y las leyendas tradicionales del lugar, etc. Con el registro obtenido, se efectuó una gran exposición en la escuela. Pese a la resistencia inicial del curso, la actividad terminó siendo bien evaluada por los alumnos, que disfrutaron con las fogatas nocturnas y las largas caminatas.

Las prácticas descritas en esta guía obligan a asumir una perspectiva de evaluación que prioriza la autorregulación por sobre el control externo; el desafío constante por la sustentabilidad de los cambios que se realizan en una lógica de mejoramiento continuo; implica por tanto, generar las condiciones institucionales de base para mejorar resultados educativos, en su sentido más amplio.

Resulta claro que existe “un consenso amplio respecto a que el impulso de los procesos de mejoramiento de un establecimiento no asegura ni provoca, por sí solo, la identificación de las metas que se debe alcanzar, más bien este conocimiento solo es el marco de actuación en el sistema para los distintos actores. Para avanzar en esta orientación, un primer foco de información respecto de la escuela está situado en las prácticas que los diversos actores ejecutan en el espacio escolar. Sin embargo, tratándose de un tipo de acciones vinculadas al currículo, la observación no debe limitarse a la mera descripción de su recorrido en tanto proceso, sino más bien a la relación y sentido que esas prácticas adquieren en torno al desarrollo del currículo en la escuela. Esto, porque en última instancia, la principal motivación por conocer lo que ocurre en el espacio escolar se relaciona con la identificación de factores que posibiliten el cambio y mejoramiento educativo, lo cual significa no solo la preocupación por hacer el cambio, sino también por el significado del cambio, de modo que las resignificaciones individuales y colectivas de los distintos actores respecto a lo que enseña, cómo se enseña y para qué, adquieran una sintonía con el mejoramiento educativo y logren penetrar en la sala de clases”.

“Esta mirada se ubica en la perspectiva del mejoramiento desde el establecimiento como una unidad de transformación educativa, foco que se ha ido instalando desde aspectos claves como la gestión y la cultura institucional”.

Fuente: Calidad en todas las escuelas y liceos: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, MINEDUC 2005.

- CMO:** Contenidos Mínimos Obligatorios
- CONACE:** Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes
- CONAF:** Corporación Nacional Forestal
- CRA:** Centro de Recursos Audiovisuales
- DAEM:** Departamento de Administración de Educación Municipal
- DEPROV:** Departamento Provincial de Educación
- FONADIS:** Fondo Nacional de la Discapacidad
- JEC:** Jornada Escolar Completa
- LEM:** Campaña de Lectura, Escritura y Matemáticas, Ministerio de Educación
- MIM:** Museo Interactivo Mirador
- MINEDUC:** Ministerio de Educación de Chile
- OF:** Objetivos Fundamentales
- ONG:** Organización No Gubernamental
- PADEM:** Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal, introducido por la Ley 19.410
- PAE:** Programa de Alimentación Escolar de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
- PEI:** Proyecto Educativo Institucional
- PME:** Proyecto de Mejoramiento Educativo
- P-900:** Programa de las 900 escuelas
- PSU:** Prueba de selección universitaria
- SIMCE:** Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza
- SNED:** Sistema Nacional de Evaluación Docente y Desempeño de los Establecimientos Subvencionados
- UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
- UTP:** Unidad Técnico Pedagógica

