

LAS ESCUELAS QUE TENEMOS*

**Bárbara Eyzaguirre
y Loreto Fontaine**

Con el propósito de identificar qué factores al interior de la escuela pueden explicar diferencias de rendimiento, las autoras se adentraron durante dos años en el quehacer de trece escuelas de sectores populares de Santiago, de alto, mediano y bajo rendimiento en la prueba nacional Simce. En lugar de abordar muchas dimensiones, centraron su estudio en la iniciación a la lectura, por tratarse de un aprendizaje fundacional.

Habiendo controlado el factor socioeconómico mediante el diseño de la muestra, observaron que las escuelas de distinto desempeño diferían claramente en los logros alcanzados en lectura en los primeros años, en la cantidad de trabajo realizado en clases, en variables de gestión pedagógica y en la visión de educación de sus directivos.

BÁRBARA EYZAGUIRRE A. Es psicóloga educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, especializada en desarrollo cognitivo. Tiene amplia experiencia en gestión pedagógica y en programas de mejoramiento de la calidad de la educación en sectores de escasos recursos. Es fundadora y asesora pedagógica de la Fundación Astorca. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

LORETO FONTAINE C. Es profesora básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Máster en Educación (M. S.) de la Universidad de Kansas. Es especialista en aprendizaje y lectura, con experiencia en el aula, en gestión académica y en programas de incentivo a la lectura. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

* Introducción y capítulo VII (Conclusiones) del libro de Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine *Las Escuelas que Tenemos* (Santiago: © Centro de Estudios Públicos, 2008).

Estudios Públicos, 111 (invierno 2008).

Hay escuelas que se organizan para dar más y mejores oportunidades de aprender y otras a las que les faltan las competencias organizacionales y pedagógicas para que los niños alcancen los conocimientos y las destrezas mínimas esperables.

Del estudio se desprende que lo que hacen los profesores en la sala de clases es lo que más afecta el progreso de los alumnos y que una adecuada gestión pedagógica conduce a una acción dedicada y efectiva de los profesores. Las páginas que siguen reproducen el capítulo introductorio y las conclusiones de esta investigación.

INTRODUCCIÓN

¿Qué distingue a una buena escuela? ¿Qué la hace mejor que las demás? ¿Cuán buenas son nuestras “buenas” escuelas? ¿Qué le falta a una escuela “del montón” para ser buena de verdad? ¿Cómo se puede mejorar una mala escuela? Estas interrogantes, aunque parezcan simples, no tienen respuestas obvias y son las que motivaron el trabajo que presentamos en este libro.

Desde el momento en que se empieza a medir objetivamente la calidad de las escuelas chilenas se pone en evidencia que gran parte de ellas no cumple bien su tarea: los alumnos obtienen bajos resultados en las pruebas de aprendizaje y su desempeño es inferior a lo esperable dados nuestro nivel de desarrollo y los recursos invertidos. Se revelan además importantes brechas de rendimiento tanto entre establecimientos de un mismo nivel socioeconómico como entre los diferentes niveles. El sistema parece que no está alcanzando el aumento de capital humano ni la movilidad social que se esperan de él.

Los logros de aprendizaje de una escuela dependen de múltiples variables que actúan a la vez y se influyen recíprocamente. Tanto en la literatura científica como en nuestra discusión nacional son básicamente tres grupos de factores los que se toman en cuenta para el análisis: en el primer grupo encontramos los factores relacionados con las características de los alumnos, es decir, sus capacidades individuales, su motivación, sus intereses y el nivel socioeconómico de su entorno familiar. En el segundo grupo podemos incluir las características del sistema, esto es lo que conforma el marco en que operan las escuelas: el mayor o menor grado de autonomía que éstas tienen, los recursos con que cuentan, los incentivos con que operan, las regulaciones y el marco legal en que se mueven, etc. Y en el último grupo encontramos las características internas de las escuelas: la

cultura que impera en ellas, la manera en que se organizan y la manera en que enseñan.

Durante los últimos años en nuestro país se ha dado una interesante discusión pública sobre el problema educacional y se han examinado y puesto en práctica diversas políticas encaminadas a subsanar las deficiencias del sistema. La atención se ha centrado principalmente en los dos primeros grupos de factores: así, las posibilidades de las escuelas para determinar la composición social de su alumnado, la integración de alumnos socialmente vulnerables, las diferencias de gastos entre las escuelas, la dependencia municipal o particular, los fines de lucro del sostenedor y la regulación laboral se han analizado y debatido en su relación con el aprendizaje de los alumnos. El tercer grupo, en cambio, ha recibido menos atención, a pesar de que se sabe que tiene un efecto importante en los logros de aprendizaje.

Nuestro estudio se enfoca hacia este último grupo. Buscamos identificar los factores que son propios de la escuela y que, independientemente del nivel socioeconómico de los alumnos, contribuyen a explicar las diferencias de rendimiento. Estos factores influyen en el aprendizaje casi en igual medida que los factores sociofamiliares, pero, a diferencia de estos últimos, representan un campo donde es posible intervenir en el mediano plazo. Conocerlos en profundidad puede contribuir a lograr un diagnóstico más exacto que oriente el diseño de políticas públicas más adecuadas. En el momento actual, en que se pone en marcha un sistema de aseguramiento de la calidad de las escuelas, se hace indispensable contar con varios modelos de buenas prácticas que orienten a las instituciones que llevarán a cabo esta tarea. Por otra parte, dado que en este contexto se acentúa la responsabilidad de los propios establecimientos y de sus sostenedores, una mejor comprensión de estos factores de eficacia interna será de utilidad para quienes se empeñan en lograr mejores aprendizajes.

Un análisis detallado de los puntajes del Simce muestra un puñado de escuelas que con iguales restricciones socioeconómicas y el mismo marco legislativo que las demás se destacan del resto y obtienen resultados sobresalientes. Éstas son las denominadas “escuelas efectivas” y existen en todos los segmentos socioeconómicos, incluso en los más desfavorecidos. Es relevante identificar y describir con precisión qué factores son los que están jugando dentro de estas escuelas y que explican al menos parcialmente, estas diferencias de resultados. Hay abundante literatura que se aboca a esta tarea y las investigaciones en nuestro país tienden a confirmar los hallazgos de la literatura internacional en cuanto a que en estas escuelas hay un importante liderazgo académico, metas claras y altas expectativas,

un ambiente ordenado, un foco en el aprendizaje académico y un monitoreo permanente de sus logros.

Pensamos que sería interesante complementar estas investigaciones con un trabajo que compare estas escuelas efectivas con las que no lo son, incorporando en el estudio las de mediano y bajo desempeño. Éstas constituyen la mayoría del país y atienden a cerca del 52% de la matrícula. Muchas de ellas están haciendo un esfuerzo y no han visto resultados. Se han gastado y se van a seguir gastando enormes recursos para apoyarlas y levantarlas. Conocerlas en profundidad y describir cómo funcionan daría una idea más cabal de la realidad que vive la mayoría de nuestros alumnos. Esta información es importante para comprender por qué aprenden poco y para decidir las mejores políticas para superar tal situación.

Así, esta investigación sigue la línea de la literatura existente sobre escuelas efectivas, pero amplía esta mirada también hacia las que no lo son. Contrastar las dos caras de la medalla permite identificar mejor las características propias de una escuela que logra aprendizajes y también descubrir las carencias y errores de aquellas que, incluso haciendo su mejor esfuerzo, no obtienen buenos resultados. Cuando estamos habituados a una sola manera de hacer algo, no vemos sus peculiaridades, por lo tanto es posible que quienes llevan años trabajando en una cultura de rendimientos mediocres no sean capaces de identificar sus falencias y menos las formas de resolverlas. Comparar diferentes modos de hacer las cosas permite descubrir, por contraste, elementos de gestión y de pedagogía, tal vez básicos, que podrían estar ausentes en estas escuelas.

Las escuelas que se comparan aquí son trece establecimientos seleccionados según su desempeño en el Simce y clasificados en tres grupos: escuelas de Simce alto, de Simce medio y de Simce bajo. Como la evidencia empírica respalda consistentemente que la variable socioeconómica de los alumnos influye en los aprendizajes, se buscó controlar por este factor y sólo se seleccionaron escuelas de nivel medio y medio bajo. También se procuró que la dependencia de las escuelas (municipal y particular subvencionada) quedara igualmente representada en cada grupo.

Nuestro propósito es identificar qué factores al interior de la escuela pueden explicar diferencias de rendimiento. Optamos, por lo tanto, por un estudio en terreno, de carácter cualitativo, que retrate lo más fielmente posible la cultura escolar, específicamente en lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje. Buscamos entender cabalmente la complejidad de cada establecimiento. Esto requirió numerosas visitas, entrevistas a profesores y directivos, llamadas por teléfono, observación de clases, examen de las plani-

CUADRO Nº 1: CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA

Escuela	Dependencia	NSE	Matrícula	Número alumnos Simce 2002	Simce 1996	Simce 1999	Simce 2002	Promedio Simce
<i>Grupo Simce alto</i>								
Escuela San Ramón	P.S.	B	1.406	165	280	291	320	297
Escuela P. Aguirre Cerda	P.S.	C	1.270	171	293	276	284	284
Escuela Quilicura	P.S.	C	1.615	137	260	269	290	273
Escuela Puente Alto	Mun.	C	2.313	196	264	266	280	270
<i>Grupo Simce medio</i>								
Escuela Conchalí	Mun.	B	527	52	253	249	264	255
Escuela Pudahuel 1	P.S.	B	750	75	–	251	254	253
Escuela Peñalolén	P.S.	C	1.800	172	245	259	254	253
Escuela Pudahuel 2	Mun.	C	1.337	130	239	254	253	249
Escuela Lo Espejo	Mun.	B	315	22	254	234	257	248
<i>Grupo Simce bajo</i>								
Escuela Recoleta 1	Mun.	B	245	40	229	235	220	228
Escuela El Bosque	Mun.	C	204	38	–	236	214	225
Escuela Recoleta 2	P.S.	C	300	43	179	226	209	205
Escuela La Pintana	P.S.	B	332	37	201	203	207	204

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos en www.simce.cl

ficaciones y otros documentos, evaluación del desempeño de los alumnos y revisión de sus trabajos.

La forma elegida para organizar lo observado consistió en describir con exactitud cómo se comportaba cada escuela en torno a una serie de factores que la literatura especializada relaciona con el aprendizaje. Entre otros, se analizaron las prácticas observadas en el aula, las prácticas de gestión pedagógica y la gestión de recursos humanos. El estudio se concentra sólo en lo que sucede al interior de la escuela y el foco prioritario es lo pedagógico. Cuando analizamos aspectos de gestión, nos referimos básicamente a su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y el grueso de nuestro trabajo se concentra en lo que sucede dentro del aula.

No era factible ni práctico dispersar demasiado el foco de observación. Dada la complejidad de la tarea propuesta, era preferible acotar el estudio a una sola área. Así podíamos lograr mayor profundidad, afinar nuestra observación y comparar en mayor detalle. El área escogida fue el aprendizaje de la lectura en kínder, primero y segundo básico. Pudimos haber elegido otra materia y otros cursos, pero nos pareció que la iniciación

a la lectura constituye lo mínimo que se le puede pedir a una escuela. No es optativo, todas las escuelas lo tienen que lograr aproximadamente en la misma etapa y si no lo logran, fracasan en el resto de los aprendizajes. Es un aprendizaje tan central que constituye un buen botón de muestra, revelador de las creencias, las prácticas, las expectativas y las competencias de la escuela en cuanto a todos los demás aprendizajes. Así, las entrevistas a los directivos, aunque giran en torno a la gestión pedagógica general de la escuela, se concentran en las políticas de lenguaje y enseñanza de lectura. Igualmente se observaron sólo clases de lenguaje en esos cursos y se entrevistó a los profesores a cargo de esas clases.

Para tener una visión más exacta de cómo se comportaban las escuelas en las etapas tempranas en torno a este aprendizaje realizamos una medición del desempeño en lectura de 875 alumnos de primero y segundo básico de los trece establecimientos. Se evaluó individualmente a cada alumno con una prueba de velocidad de lectura, que tiene una alta correlación con la habilidad para comprender un texto.

El libro se ordena de la siguiente forma:

En el Capítulo I se explica la incidencia de un buen dominio de la lectura en el resto de los aprendizajes escolares, se analiza la importancia de lograr éxito en la primera etapa de este aprendizaje y se describe brevemente el proceso que lleva a un dominio adulto de la lectura.

El Capítulo II es una descripción detallada del estudio. En él se presentan las interrogantes que se plantea el estudio, se explican los criterios para seleccionar los establecimientos, se presentan las características básicas de la muestra obtenida y se describe la metodología que se aplicó en terreno para conocer la marcha de las escuelas y medir el desempeño de los alumnos.

El Capítulo III indaga si hay diferencias en la efectividad de estas escuelas a la hora de iniciar a sus alumnos en la lectura. Para ello se compara cómo leen los alumnos de los cursos tempranos. Se dan a conocer los resultados de la evaluación de lectura realizada en los primeros y segundos básicos de las trece escuelas, constatando que hay diferencias marcadas y una alta relación entre el desempeño lector en los primeros años y el rendimiento en el Simce de lenguaje de cuarto básico.

A partir del Capítulo IV se analizan las variables que podrían explicar estas diferencias de desempeño, tanto en la prueba de lectura inicial como en la prueba Simce de lenguaje de cuarto básico. En primer lugar se tratan los factores que se relacionan más directamente con el desarrollo de la habilidad lectora. Comenzamos examinando qué oportunidades tienen los alumnos en sus escuelas para leer, es decir, si cuentan con posibilidades de

acceder a libros y si tienen en las clases tiempo destinado a la lectura. Luego se recoge lo observado en clases sobre las prácticas de enseñanza de lectura inicial en kínder, primero y segundo año básico. Se analiza en qué trabajan los alumnos en estas clases, cómo se estructuran las lecciones, qué actitudes, expectativas y conocimientos revelan los profesores y cómo manejan la conducta del curso.

Más adelante, en el Capítulo V, nos referimos a aquellas variables de gestión que tienen incidencia más distal en el aprendizaje de los niños, pero que con seguridad influyen directamente en el funcionamiento de la sala de clases y en el actuar de los profesores. Específicamente, nos centramos en las variables asociadas a la gestión pedagógica de la escuela: el liderazgo académico, los sistemas de planificación y evaluación, las políticas que la escuela ha adoptado para la asignatura de lenguaje y la gestión de los recursos humanos.

En el Capítulo VI se analiza el impacto de dos grupos de factores sobre los resultados de estas escuelas. Estos factores son generalmente los que más se mencionan cuando se intenta explicar las diferencias de desempeño entre escuelas. El primer grupo se refiere a las características del alumnado e incluye el nivel socioeconómico, la posibilidad que tienen las escuelas de seleccionar a sus estudiantes y la rotación de alumnos observada en los cursos iniciales. El segundo grupo corresponde a las características estructurales de las escuelas y considera el gasto por alumno, el número de niños por curso, el tamaño de la escuela, su pertenencia a redes y la duración de la jornada escolar.

Finalmente, en el Capítulo VII, se hacen conclusiones.

CONCLUSIONES

Del estudio realizado surgen algunas conclusiones sobre los factores que hacen la diferencia: podemos adelantar que las brechas de rendimiento observadas entre las escuelas seleccionadas desde luego no se explican por el factor socioeconómico, que está controlado en el diseño del estudio, ni por las características estructurales de las escuelas. En cambio, sí se observó que las escuelas de distinto desempeño diferían claramente en los factores de carácter pedagógico y de gestión considerados en la investigación. Hay escuelas que se organizan para dar más y mejores oportunidades para aprender y otras a las que les faltan las competencias organizacionales y pedagógicas para que los niños alcancen los conocimientos y las destrezas mínimas esperables.

El desempeño de las escuelas

Lo primero que salta a la vista es que las diferencias registradas en el Simce se manifiestan tempranamente y con gran claridad en la adquisición de la lectura. De hecho, la velocidad de lectura al final de primero y segundo básico resultó ser un excelente predictor de los resultados de la prueba Simce de lenguaje de cuarto básico. Los niños que asisten a escuelas con mejor Simce en lenguaje aprenden a leer antes y mejor que sus pares en escuelas de Simce bajo. En las escuelas de alto Simce el 87% de los alumnos de primero básico alcanza un dominio de la lectura adecuado para el curso y casi la mitad logra una lectura considerada rápida. En cambio, en las escuelas de bajo Simce avanzan en este aprendizaje con serias dificultades: al finalizar el primer año sólo un 29% de los alumnos logra una lectura aceptable para el curso y un 25% no lee en absoluto. Esta situación mejora en

GRÁFICO N° 1: PORCENTAJE DE ALUMNOS POR CATEGORÍAS EN VELOCIDAD DE LECTURA. FINAL DE 1° BÁSICO

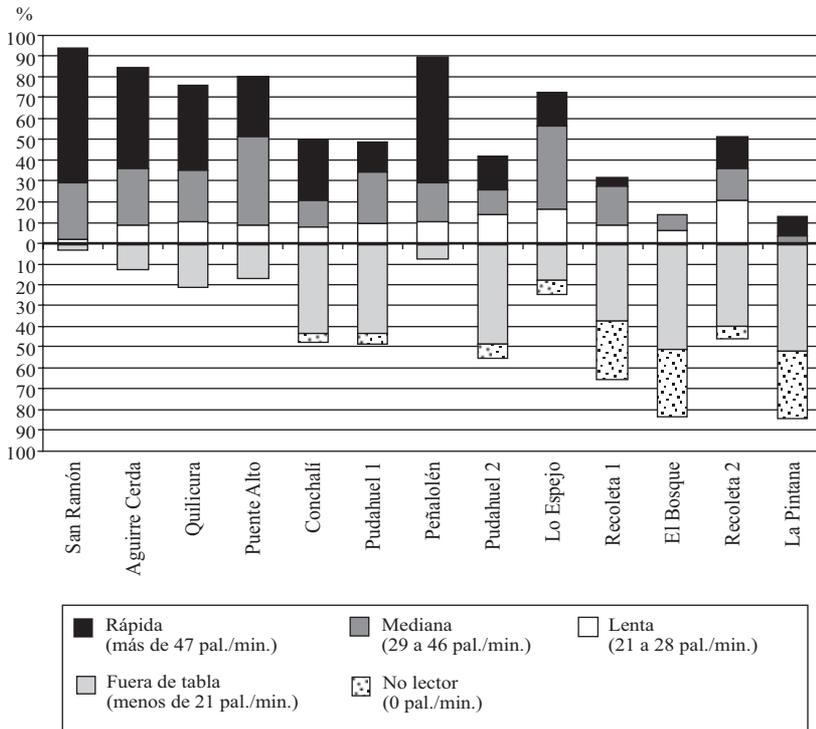
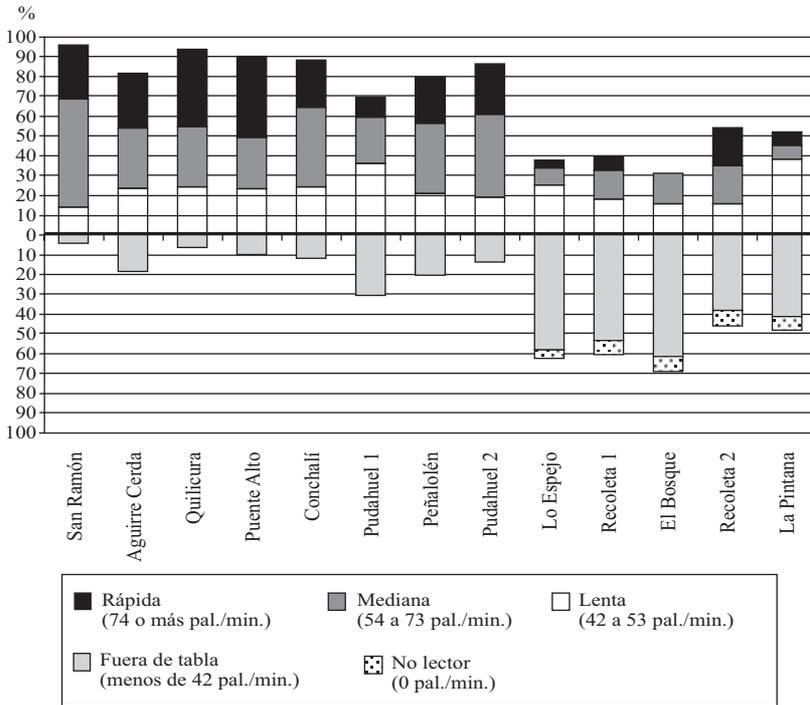


GRÁFICO N° 2: PORCENTAJE DE ALUMNOS POR CATEGORÍAS EN VELOCIDAD DE LECTURA. FINAL DE 2° BÁSICO



parte en el segundo año: al finalizar este curso se ha logrado una alfabetización “básica” en el sentido tradicional con el 92% de los alumnos. Sin embargo, este resultado está lejos de ser suficiente, ya que, además del 8% que aún no sabe leer, hay un 48% que, aunque lo hace, se desempeña por debajo del nivel mínimo esperable para esa etapa del desarrollo.

El comienzo exitoso en lectura tiene consecuencias acumulativas. Al final del segundo año la diferencia de velocidad de lectura entre los establecimientos de alto y bajo Simce equivale a lo que avanza un niño promedio en un año y medio de escolaridad.

No se puede obviar la magnitud de esta brecha y sus consecuencias inmediatas sobre los aprendizajes. En primer lugar, en cuanto logran dominar la lectura, los niños pueden empezar a leer cuentos y otros textos, lo que expande su lenguaje y multiplica sus conocimientos del mundo que los rodea. Para niños de nivel socioeconómico bajo no es trivial que esto suceda un año antes o un año después dado el carácter acumulativo y generati-

vo de este aprendizaje. Pero se producen ventajas adicionales para los que asisten a las escuelas de Simce alto: los resultados más parejos logrados en lectura posibilitan que todo el curso trabaje en lo mismo y al mismo ritmo. Además, cuando todos los alumnos de un curso leen funcionalmente, la enseñanza en todos los ámbitos del currículo puede avanzar más rápido porque los alumnos pueden acceder en forma independiente a información e instrucciones escritas.

Este estudio no encontró diferencias importantes entre las escuelas en muchos de los aspectos que generalmente se esgrimen para explicar las brechas de rendimiento. El nivel socioeconómico, considerado el factor más gravitante en la literatura, fue controlado mediante el diseño de la muestra, de modo que se logró homogeneidad en este aspecto. También se verificó que en estas escuelas la posibilidad de seleccionar por habilidad a sus alumnos al entrar a kínder era mínima y que en otros aspectos comúnmente estudiados en su relación con el rendimiento, como son la jornada escolar o el número de alumnos por curso, las diferencias eran pequeñas o en algunos casos incidían en sentido opuesto al esperado. En cuanto a los recursos y las características del cuerpo docente, no se encontraron diferencias ni en el ingreso que la escuela recibe por alumno atendido ni en el nivel educacional de los maestros.

¿Qué explica estas distancias?

Dentro de este marco de similitudes sí observamos diferencias claras en cuanto a la manera de conducir las clases, la gestión pedagógica y del personal docente y las creencias del equipo humano que trabajaba en ellas. Quedó de manifiesto que las escuelas de mejores resultados tienen rasgos comunes que las distinguen: en todas ellas se ha implementado una serie de medidas y se realiza sistemáticamente un número importante de tareas que están ausentes en las de rendimientos más bajos.

Diferencias en las clases

Los profesores de todas las escuelas tienen enfoques pedagógicos similares para enseñar a leer, sobre el tipo de ejercicios que demandan de los niños y los modelos de clase utilizados. Sin embargo, las clases de las escuelas de Simce alto son muy distintas de las de Simce bajo y posiblemente estas diferencias son las que explican la brecha de aprendizaje.

La diferencia más notable es que en las escuelas de Simce alto a los alumnos se les ofrecen más oportunidades de aprender. Esto sucede porque *destinan mayor tiempo en las clases de lenguaje al desarrollo de las habilidades verbales, porque privilegian la lectura entre las actividades de lenguaje posibles, porque en ellas los niños completan mayor cantidad de trabajo por período de estudio y porque pierden menos tiempo en clases gracias a que los cursos están mejor nivelados*. Si se tiene en cuenta que la habilidad lectora se desarrolla con la práctica, es evidente que estos alumnos tienen mayores posibilidades de lograr un mejor nivel de lectura que sus pares de escuelas de bajos rendimientos.

Mayor tiempo destinado a la instrucción de lectura y escritura

El número de horas de lenguaje era similar en todas las escuelas, pero los alumnos de escuelas de Simce alto cuentan en sus clases con más tiempo destinado a actividades relacionadas con los aprendizajes buscados. Las profesoras asignan la mayor parte del tiempo a ejercitar la lectura, la escritura y la expresión oral. En estas escuelas el tiempo asignado específicamente al desarrollo de estas destrezas es sustancialmente mayor que en las de Simce bajo: en primero le destinan sobre el 60% de las horas observadas, en tanto en las de Simce bajo no llega al 25%. En segundo año los tres grupos de escuelas comienzan a asemejarse en la cantidad total de tiempo invertido en actividades de lenguaje, pero las de mejor Simce se distinguen de las otras por la preponderancia que tiene la lectura dentro de este tiempo. En kínder los períodos de aprendizaje organizado en las escuelas de Simce alto superan a las de Simce bajo en el equivalente de dos meses de clases.

En este tiempo más prolongado los ejercicios y trabajos propuestos a los alumnos son también más relevantes y mejor diseñados. Las clases se enfocan a los objetivos buscados y en este sentido estas lecciones, sin ser excelentes, superan en forma importante a las de bajo Simce. Las actividades propuestas a los alumnos tienen una relación más directa con las tareas de lenguaje que se pretende enseñar: los ejercicios contienen lectura y escritura y no se dispersan en actividades distractoras. En estas escuelas los niños aprenden a leer leyendo y aprenden a escribir porque se les da la oportunidad de hacerlo.

Las actividades no son improvisadas. Obedecen a una planificación prolija que define los objetivos y distribuye cuidadosamente el tiempo disponible. Existen en la escuela plazos acordados para abordar y cumplir cada objetivo. Estas planificaciones toman en cuenta lo que saben los niños, ya

GRÁFICO Nº 3: USO DEL TIEMPO EN LAS CLASES DE LENGUAJE, 1º BÁSICO

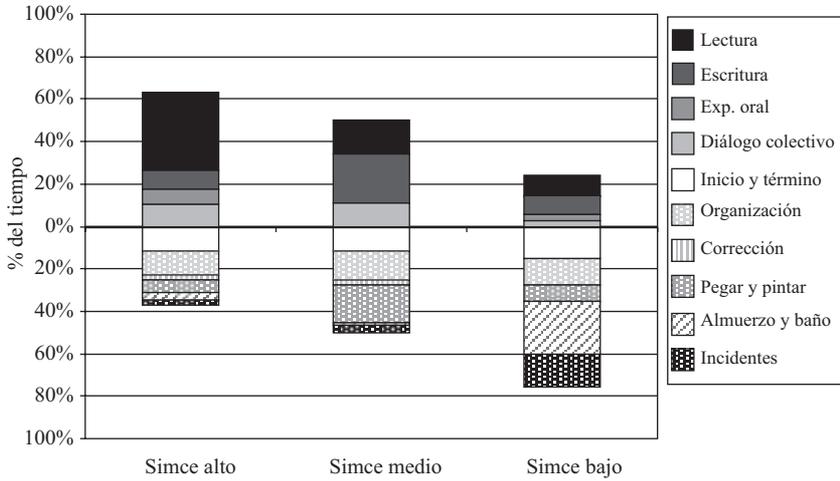
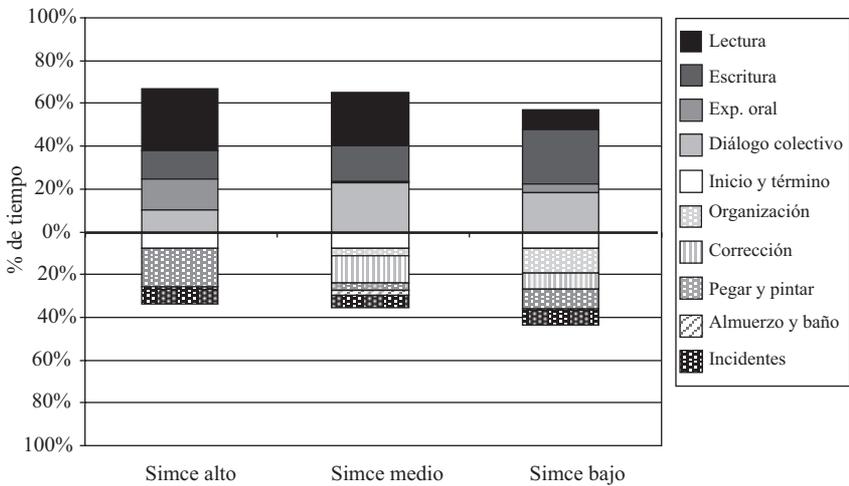


GRÁFICO Nº 4: USO DEL TIEMPO EN LAS CLASES DE LENGUAJE, 2º BÁSICO



que se lleva a cabo un diagnóstico y monitoreo permanente de los aprendizajes logrados. La preparación de clases es detallada e incluye la elaboración y distribución eficiente del material necesario para llevar a cabo las actividades.

Las profesoras de primer año siguen un método para enseñar a leer que dominan bien, porque para ello han recibido entrenamiento específico.

El método implica una serie de ejercicios y actividades con una secuencia lógica y cuya eficacia ya está probada, lo que también evita pérdidas de tiempo.

Más lectura

Los niños que van a escuelas de mejor rendimiento tienen mayores oportunidades de leer en el colegio. En la clase de lenguaje la lectura es la actividad que ocupa la mayor porción del tiempo. Aunque está lejos de alcanzar los estándares recomendados en la literatura especializada, la cantidad de tiempo destinada a leer en clases fue más del triple en las escuelas de Simce alto que en las de Simce bajo.

Estos niños usan diariamente su texto de lenguaje en clases y en la casa. Además la escuela les proporciona material adicional en la forma de guías de trabajo. Éstas se utilizan con mayor frecuencia y requieren de más lectura, ya que contienen textos más largos, con mayor cantidad y diversidad de palabras que el material utilizado en escuelas de Simce bajo. En promedio, en una clase de primero de Simce alto los niños se contactan con una cantidad de palabras impresas veinte veces mayor que los de una clase de Simce bajo.

En los establecimientos de buen desempeño el acceso a libros adicionales al material usado en clases, aunque escaso, es también algo mayor que en las escuelas de bajo desempeño, porque además tienen programas de lectura domiciliaria y en algunos casos disponen de bibliotecas abiertas que prestan libros a los alumnos de primero y segundo.

Más trabajo

En las escuelas de mejor Simce los niños trabajan definitivamente más que en las otras, con un ritmo más rápido y provechoso. Los alumnos ocupan más tiempo de la clase en actividades de aprendizaje y logran completar mayor número de ejercicios que sus pares de las escuelas de bajo rendimiento. Se observó un conjunto de características en la forma de llevar a cabo la clase que producen estos efectos:

- Las profesoras planifican actividades que mantienen al curso ocupado y en un ritmo parejo desde el comienzo hasta el final de la clase, aprovechando cada minuto. Las lecturas, tareas y guías de trabajo son más largas que en escuelas de bajo rendimiento y todo está preparado de antemano para no perder el tiempo.

- Se preocupan de que todos los alumnos cumplan con este trabajo, sin permitir excepciones, y para ello supervisan constantemente, resolviendo dificultades si las hay. Las profesoras responsabilizan a cada alumno por su trabajo. Los alumnos son interpelados individualmente, todos los trabajos se revisan y los niños saben que hay consecuencias si no se cumplen. Se dan tareas para la casa y se verifica su cumplimiento.
- El manejo de la disciplina favorece el trabajo. Los niños escuchan las instrucciones y se organizan rápidamente para trabajar; no se pierde tiempo por problemas de conducta ni por razones de logística: los materiales necesarios están a mano y no hay interrupciones de la clase.
- Las políticas de nivelación inmediata impiden que algún alumno se quede excesivamente atrás entorpeciendo el ritmo de la clase.

Cursos más nivelados

En las escuelas de buen desempeño se hace un esfuerzo considerable por nivelar a los alumnos más atrasados. Se procura detectar a tiempo cualquier atraso pedagógico y se toman medidas remediales en forma inmediata, generalmente con apoyo dentro del colegio y en horas extraordinarias. Este esfuerzo se refleja en las clases. En los cursos los alumnos están capacitados para trabajar todos con el mismo nivel de dificultad y completar los mismos ejercicios. Esto permite maximizar el tiempo de la clase. La profesora puede concentrar su atención en pocos objetivos de enseñanza y no dispersarse en varios a la vez, se evitan esperas y se facilita un ambiente de trabajo más organizado.

En las escuelas de bajo desempeño, en cambio, hay menos oportunidades para aprender porque los alumnos se enfrentan con menor frecuencia con la lectura y la escritura. En las clases *se destina menos tiempo al desarrollo de las habilidades verbales, los niños tienen menos ocasiones de leer, trabajan menos, lo que se hace en el tiempo de clases es menos relevante para aprender a manejar el lenguaje y no hay sistemas eficientes para nivelar a los alumnos atrasados.*

La mayoría de las actividades que se realizan en las clases de lenguaje no se relacionan con las habilidades verbales que se deben enseñar. De hecho, la mayor parte del período de clases se ocupa en actividades de tipo manual, como recortar o pintar. En los primeros básicos la porción de la clase no dedicada a actividades relevantes para el logro de la lectura y

escritura llega a 75% y en segundo a 42%. Sólo se destina alrededor del 10% a lectura propiamente tal en ambos cursos.

Los alumnos de las escuelas de Simce bajo reciben menos material escrito y éste es de peor calidad y con menor cantidad de lectura que en las escuelas de Simce alto. Las profesoras no usan el texto ni se ciñen a un método específico para enseñar a leer. No se les asigna lectura para la casa ni cuentan con biblioteca, por lo tanto tienen menores oportunidades de leer. En las clases los alumnos trabajan menos y con menor supervisión. Los ejercicios son insuficientes para el tiempo disponible y los niños acostumbra esperar largos ratos sin hacer nada. Se pierde tiempo porque no se ha preparado el material necesario y porque se estiran los períodos de inicio, término y transiciones entre actividades.

Las profesoras no controlan que todos los alumnos hagan su trabajo ni que lo hagan correctamente. No hay consecuencias por no cumplir con la tarea asignada. El ambiente de la clase no favorece el trabajo por las numerosas interrupciones, porque se permite que los alumnos entren atrasados o salgan de la sala y porque se toleran muchas conductas que distraen de lo que hay que hacer. Esto se ve acentuado por el pobre manejo de la heterogeneidad de niveles de aprendizaje, que lleva a que un gran número de alumnos no pueda trabajar en lo propuesto y adopte comportamientos disruptivos.

En suma, en estas escuelas, aun con igual jornada, los niños reciben menos instrucción y tienen menos contacto con la lectura y la escritura que sus pares de las escuelas de alto Simce.

Los rasgos descritos para las clases de escuelas de rendimiento alto y bajo fueron verificados consistentemente en todas las sesiones observadas en estos establecimientos. En cambio, en las escuelas de Simce medio hay menor consistencia. Se diferencian de las de bajo Simce en que en sus clases logran un ambiente más propicio al trabajo, pero no se ve el aprovechamiento del tiempo que caracteriza a las de Simce alto. No presentan patrones claros con respecto a la cantidad de trabajo propuesto a los alumnos ni tampoco en las oportunidades de lectura y las políticas de nivelación de los alumnos. Incluso al interior de una misma escuela se observan conductas heterogéneas en estos aspectos, lo que indicaría que no han logrado establecer políticas sistemáticas.

Diferencias en la gestión

¿Qué hace la escuela para producir estas diferencias observadas en las clases? Estas diferencias son demasiado marcadas como para conside-

rarlas casuales y, como vimos, no se pueden atribuir a mayor experiencia o a mejor educación inicial del profesorado. Hay que buscar las causas en la conducción de la escuela. ¿Qué hacen los establecimientos de buen rendimiento para lograr de sus profesores este trabajo focalizado, sistemático, exigente y coordinado? ¿Qué produce este comportamiento orientado a lograr el aprendizaje de todos los alumnos?

Lo que se ve en estas escuelas es un equipo conformado por el sostenedor y la directiva de la escuela, cuya acción se enfoca a los resultados de aprendizaje, en una lógica de superación permanente y de búsqueda de la excelencia. Es destacable que en estas escuelas el liderazgo académico se puede atribuir tanto al sostenedor como a la directiva de la escuela, cada uno cumpliendo las tareas específicas propias de su rol. Para asegurar el logro de las metas este equipo ha puesto en marcha un conjunto amplio de prácticas de gestión y acciones pedagógicas. Algunas de éstas también se observaron en forma aislada y menos sistemática en las escuelas de Simce medio. Lo que diferencia a las escuelas de Simce alto es que han incorporado todas estas medidas a la vez, en un sistema que se mantiene en el tiempo y que considera cuidadosamente los detalles, lo que implica por parte de los directivos gran dedicación y un fuerte ritmo de trabajo.

Gestión pedagógica

El foco principal de este sistema es asegurar que la escuela entregue efectivamente a los alumnos las oportunidades de aprendizaje requeridas para lograr las metas propuestas. Esto pasa en primer lugar por asegurar el cumplimiento del currículum estipulado en su totalidad. Con este objeto se establecen claramente las metas de aprendizaje, se difunden asegurando que sean conocidas por todos los profesores y se distribuyen a lo largo del año escolar, asegurando que haya un tiempo adecuado para cada una de ellas. Se presta gran atención a los planes de clase. Se exige una elaboración detallada de ellos, se comentan, se supervisan y se dan plazos para su cumplimiento. Se observan las clases para conocer el avance de los cursos.

Paralelamente se monitorea el aprendizaje de los alumnos mediante pruebas externas. Estas medidas permiten asegurar que los profesores sepan qué se espera de ellos, que se cubran los contenidos estipulados a tiempo y en forma completa y que se detecten oportunamente los atrasos y problemas para darles inmediata solución. Hay una preocupación especial por evitar que un grupo de alumnos se atrase y se margine. De esta manera se facilita que los profesores dirijan la clase a todo el grupo y avancen en forma más efectiva en el cumplimiento del programa.

Dentro de la misma lógica se encuentra la preocupación que se ve en estas escuelas para lograr un ambiente propicio al trabajo y al estudio, lo que incluye el cuidado de la disciplina escolar, el orden y cuidado de las cosas y la organización eficiente del material necesario para hacer las clases.

Junto a estas prácticas de gestión que inciden en el funcionamiento de todas las áreas de la escuela, estos equipos directivos han definido un conjunto de prácticas específicas que atañen a la enseñanza del lenguaje y de la lectura, que son mantenidas en el tiempo, socializadas en toda la escuela y que de cierto modo uniforman los criterios de exigencia en torno de la asignatura. Éstas se refieren a la selección del método para enseñar a leer, a la definición del plazo para lograr esta destreza, al acuerdo sobre rutinas preestablecidas que todos los profesores cumplen en sus clases, al monitoreo permanente del desempeño lector de los alumnos y a la estimulación de hábitos de lectura.

Gestión del personal

El otro eje del sistema se refiere a facultar al personal para cumplir su labor de la mejor manera posible. Estas escuelas tienen sistemas de selección del personal, han desarrollado criterios para la asignación de cursos, invierten en capacitación y asesorías, han desarrollado sistemas de observación de clases y también sistemas de evaluación docente asociados a incentivos. Con todas las limitaciones de recursos y de regulación laboral que tienen, estos establecimientos se las han arreglado para conformar equipos docentes que están genuinamente alineados con las metas y con el ethos de la escuela. También han logrado una suerte de especialización de sus profesores en áreas y cursos determinados. En este aspecto cabe destacar el papel del director, quien tiene suficientes atribuciones para dirigir el establecimiento con autoridad propia, en un rol que conjuga control, apoyo y enseñanza al profesorado. Entre estas atribuciones se incluye, de manera primordial, participar de la selección y evaluación del personal docente. Este rol, que lo faculta para conformar su equipo, le confiere mayor ascendiente y a la vez lo responsabiliza, constituye una importante diferencia con las escuelas de menor rendimiento. Por su parte, los sostenedores de estas escuelas cumplen un papel central, ya que son ellos los que han implementado y han destinado los recursos para las asesorías, las evaluaciones externas y los programas de evaluación y capacitación de los docentes.

En el otro extremo están las escuelas de Simce bajo, donde no se ve una acción destinada a maximizar las oportunidades de aprendizaje entrega-

das en clase. El equipo directivo de estas escuelas no propone metas de aprendizaje, no coordina la acción académica para que éstas se cumplan, no supervisa el trabajo de los profesores ni monitorea los logros de los alumnos. En general, estas directivas no realizan tareas de orden académico. Más bien tienden a desligarse de este aspecto y entregan todas las decisiones a los profesores, quienes operan en forma aislada y autónoma.

Así, en estas escuelas no hay sistemas que aseguren el cumplimiento del currículum. No se exigen plazos para cubrir las materias, nadie se ocupa de la continuidad entre un año y otro, no se pide a los profesores que preparen detalladamente sus clases. Se configura un sistema en que los profesores trabajan sin presión, aislados, sin una orientación sobre las metas que deben lograr y sin lineamientos acerca de cómo conseguirlas.

Tampoco estas escuelas organizan sistemas para verificar periódicamente el aprendizaje de los alumnos. No hay evaluaciones externas de ningún tipo. La dirección no tiene un diagnóstico de la marcha de cada curso y no identifica los problemas y retrasos en el aprendizaje. No se informa de los alumnos que están atrasados ni de los profesores que presenten debilidades notorias en su desempeño y, por lo tanto, tampoco se toman las medidas necesarias para corregir estas situaciones. La dirección no se involucra en temas concretos de las asignaturas, en consecuencia, no hay lineamientos que aúnen las prácticas de enseñanza del lenguaje, como ocurre en las escuelas de Simce alto.

Estos equipos directivos no sienten que pueden influir en cómo trabaja su personal: funcionan como si la composición y el comportamiento del equipo fueran un factor dado e inmodificable. Los directores no tienen facultades en la selección del equipo y aparentemente privilegian convivir en paz y no crearse conflictos. Por otra parte, los sostenedores no emprenden las acciones de evaluación de personal o de capacitación necesarias para elevar el desempeño profesional de docentes y directivos.

En las escuelas de Simce medio vemos que, en comparación con las de Simce alto, los equipos directivos cuentan con menor apoyo del sostenedor y a la vez con menos facultades entregadas al director. Lo académico está generalmente a cargo de una sola persona. Estas escuelas, aunque incorporan algunas de las medidas descritas, no logran armar un sistema tan consistente y tan completo de gestión como se observa en las de Simce alto. Con respecto al cumplimiento del currículum, si bien la mayoría logra que las clases se preparen adecuadamente, por lo general no tienen establecidos todos los mecanismos que informan a la dirección si lo planificado se cumple, como por ejemplo establecer plazos para el logro de los objetivos, observar clases y evaluar externamente el aprendizaje de los alumnos. Y

cuando los tienen, éstos son incipientes y poco confiables. Por estas razones a menudo las políticas pedagógicas respecto a la asignatura de lenguaje o a los alumnos desnivelados no logran la persistencia necesaria. La gestión de personal es también menos elaborada: no todas ofrecen capacitación en servicio y en general carecen de sistemas formales de selección y de evaluación del personal.

Escuelas que cambiaron su trayectoria

Nos parece interesante en este punto analizar en particular el caso de algunos establecimientos cuyos resultados se desviaron de la tendencia mostrada en el momento en que se tomaron los datos. En las mediciones siguientes se observa que tres de estas escuelas obtuvieron resultados que las sacaron de la categoría en que habían sido clasificadas en este estudio según el Simce de los años 1996 a 2002. Dos de ellas, la Escuela Peñalolén y la Escuela Lo Espejo, se encontraban inicialmente en la categoría de Simce medio. La escuela Peñalolén, cuando se hizo el estudio, se destacó porque no se enmarcaba exactamente en los patrones de gestión observados en el resto de las escuelas de rendimiento medio. Gracias al involucramiento activo de su sostenedor y a una asesoría externa en el área de lenguaje, había incorporado recientemente en su gestión pedagógica las siguientes prácticas: calendarización de los contenidos, planificación detallada y funcional de las lecciones, supervisión de estas planificaciones, observación sistemática de clases, evaluación externa instituida, pruebas de nivel visadas por la dirección, un método de iniciación a la lectura apoyado por la dirección e implementado a través de la asesoría con abundantes guías de lectura para usar en clases, un sistema instituido, interno, de tratamiento para alumnos con retraso pedagógico y que funcionaba en horas extraordinarias, capacitación de sus profesores en lectura inicial y un sistema formal de evaluación docente para toda la planta con incentivos asociados. Por razones circunstanciales esta escuela estuvo un período sin director, y con un equipo directivo muy pequeño para el número de alumnos, lo que probablemente le impidió sacar el máximo provecho de los sistemas incorporados. No obstante, mejoró desde un promedio de 253 entre 1996 y 2002 en el Simce de lenguaje de 4° básico, a un promedio de 267 puntos en los tres últimos años, ubicándose en 2007 en el percentil 87 de su grupo socioeconómico y a tres puntos del promedio requerido para considerarla de Simce “alto” en nuestro estudio.

La Escuela Lo Espejo, en cambio, bajó considerablemente desde un promedio inicial de 248 a un promedio de 219 puntos en los tres últimos

años y se ubicó en 2007 en el percentil 2 de su grupo socioeconómico y en la categoría Simce “bajo” en nuestro estudio. Esta escuela, de dependencia municipal y con el mejor Simce de su comuna, se había fusionado recién con otro establecimiento cuando se realizó el estudio. Esto llevó a una reestructuración del equipo directivo y al retiro de varias personas. Las prácticas de conducción académica que había anteriormente fueron desmanteladas. En el momento del estudio, aparte de una evaluación externa ordenada por el municipio, implementada y corregida por los profesores de la escuela, sin ninguna formalidad, las únicas prácticas de gestión pedagógica que aún se realizaban no eran sistemáticas y se limitaban a una observación de clases “casual” y algunas rutinas para la clase de lenguaje implementadas por la jefa de la unidad técnico pedagógica sin el apoyo de su director.

El tercer caso es una escuela de Simce bajo que subió su rendimiento. Se trata de la Escuela Recoleta 2, que partió con un promedio de 205 puntos entre 1996 y 2002, muy por debajo de lo esperable para su grupo socioeconómico. La sostenedora de esta escuela había asumido recientemente el rol de directora y se había propuesto alcanzar un Simce de 250 puntos. Estaba empezando a incorporar algunas medidas de gestión pedagógica cuando se hizo la observación en terreno: específicamente había organizado una calendarización de los contenidos, había logrado que se planificaran las clases, estaba instalando un sistema de evaluación externa en base a pruebas hechas por ella y se ocupaba de la identificación y seguimiento de los alumnos atrasados, a los cuales se les asignaban horas extraordinarias de nivelación dentro de la escuela. Sus resultados han mostrado un aumento importante alcanzando en las tres últimas mediciones un promedio de 259, que la ubica dentro del promedio nacional, en el percentil 49 de su grupo socioeconómico y en nuestro grupo de Simce “medio”.

La historia de estas tres escuelas nos muestra por un lado la efectividad de las medidas de gestión pedagógica y por otro, el equilibrio dinámico de estos sistemas, que pueden armarse y surtir efecto en pocos años o también desmoronarse con facilidad. Cabe interrogarse a qué puede atribuirse esta fragilidad y falta de permanencia de prácticas que manifiestamente son eficaces. Distinguimos tres posibles factores que explican este fenómeno: el primero se refiere simplemente a la falta de un contingente de profesionales de la educación con conocimientos básicos de gestión de escuelas. Esta escasez de administradores competentes hace difícil que estas prácticas se institucionalicen y pasen a formar parte del repertorio estándar de cómo deben hacerse las cosas. Las buenas prácticas de gestión de una escuela dependen de la presencia de una o dos personas capacitadas y si esas personas se retiran, en la práctica resulta difícil reemplazarlas. Un se-

gundo factor se relaciona con la falta de incentivos para una buena gestión. Actualmente una escuela municipal no recibe ninguna consecuencia por sus bajos resultados, incluso aunque pierda alumnos. Por su parte los establecimientos privados se benefician de la ineficiencia de los municipales y su alumnado aumenta sin que tengan que hacer un esfuerzo mayor. Por lo tanto, las escuelas pueden sobrevivir sin tener que adoptar buenas prácticas de gestión, que muchas veces son difíciles de instaurar porque encuentran resistencias entre los profesores. Por último, también pueden pesar las diferentes visiones sobre la tarea educativa y que analizamos en el punto siguiente. Específicamente hay sectores que cuestionan los enfoques centrados en los resultados de aprendizaje y resisten las medidas orientadas a asegurarlos. Esta visión es bastante extendida en el mundo docente e influye en el quehacer profesional de muchos que atienden a sectores de pobreza.

Diferentes actitudes y creencias

Las diferencias tan marcadas entre las aspiraciones y el modo de organizarse de unas escuelas y de otras nos llevan a reflexionar sobre cuáles son las visiones que las inspiran. Reconocemos que al tratar este tema entramos en el terreno de las impresiones, pero parece inevitable mencionar algo que fue evidente al observar los colegios: en los establecimientos de buen desempeño operan creencias diferentes de las que predominan en los establecimientos de bajo desempeño. Detrás de los altos rendimientos hay visiones sobre la educación, sobre el papel de la escuela y sobre los niños que probablemente movilizan la acción enérgica, sostenida y focalizada que se aprecia en los directivos y docentes de estos establecimientos.

En primer lugar, los educadores de las escuelas de alto Simce le asignan un papel decisivo a la educación. Creen que la escuela puede ejercer un efecto de importancia en la vida de sus alumnos y que este efecto se lleva a cabo a través de la enseñanza. Quieren cambiar las condiciones de sus alumnos y se ven a sí mismos en un rol activo, capaces de lograrlo por medio de su acción educativa. En estas escuelas impera el enfoque activo modificante, descrito por Feuerstein *et al.* (*Don't Accept Me as I Am*, 1988), que se manifiesta en la confianza en que las adversidades pueden enfrentarse y que las limitaciones de los niños no deben ser aceptadas sino que desafiadas.

Están convencidos de que todos los alumnos pueden aprender. No consideran que las condiciones sociales y familiares de los niños constituyan barreras imposibles de superar. Tienden a suponer que los bajos logros de aprendizaje son atribuibles a errores en la docencia más que a incapaci-

dad de los niños. En este sentido, tienen una visión crítica de su labor que los estimula a buscar modelos de excelencia como referencia para mejorar sus prácticas. Los equipos directivos conciben que parte importante de su labor consiste en detectar lo que se debe corregir y buscar nuevas ideas para lograr cada vez mejores resultados. El espíritu de superación y la satisfacción por el trabajo bien hecho son parte de lo que los define.

En segundo lugar, tienen una idea clara de lo que es para ellos una “buena educación”; de cuáles son las cosas que consideran importantes de aprender para que un niño conduzca satisfactoriamente su vida. Éstas se relacionan con actitudes y hábitos que ven como beneficiosos para la movilidad social de los alumnos. Así, la educación que imparten tiende a formar a los niños en la responsabilidad, el cumplimiento del deber, el amor al trabajo bien hecho, el no temer el esfuerzo, el control de los impulsos y el orden y cuidado de las cosas. Infunden en los alumnos altas expectativas sobre la continuación de sus estudios, los estimulan a postular a los grandes liceos y a pensar en la universidad. Dan también gran importancia a desarrollar buenos modales y a presentarse y expresarse con corrección. Los directores y profesores de las escuelas más exigentes consideran la fortaleza y la capacidad para enfrentar dificultades como cualidades importantes de inculcar en los alumnos y valoran expresamente el esfuerzo y la exigencia mantenida como una buena preparación para la vida. No tienen dudas en enseñar y exigir estas actitudes porque están convencidos de que representan lo mejor que puede aprender un niño para “salir adelante”.

En las escuelas de bajo rendimiento la visión es muy distinta. Directivos y docentes no parecen confiar en su capacidad para cambiar la condición de los alumnos y no se definen a sí mismos como agentes responsables de los aprendizajes y la formación de los alumnos. Perciben que los alumnos están fuertemente limitados por su condición sociofamiliar, que esta condición es prácticamente inmutable. Muestran resignación frente a los problemas de aprendizaje de los niños y toleran sus faltas conductuales porque las consideran inmodificables. Su actitud frente a los niños es *pasiva-aceptadora*, en el sentido de que adaptan su acción educativa al nivel de funcionamiento presente de los niños, en lugar de exigirles un esfuerzo para alcanzar los requerimientos del programa de estudios. Tienen bajas expectativas sobre las habilidades y las posibilidades económicas de sus alumnos para continuar hacia estudios superiores y, en consecuencia, perciben que el papel de la escuela no es llevarlos a ello sino más bien acogerlos y darles compensación afectiva. En cierto sentido muestran una actitud sobreprotectora: tienden a entregarles ayuda excesiva, a no confrontarlos con sus errores, a no exigirles individualmente y a aceptarles bajos niveles

de abstracción. En fin, les crean un mundo artificial donde les facilitan acomodarse.

Para estos educadores tener buenos o malos resultados radica en elementos ajenos a su control, como la familia y el medio social de los alumnos o los recursos de la escuela. El desempeño de los alumnos no se relaciona directamente con su propia conducta y competencia profesional, por consiguiente la posibilidad de superar sus resultados está fuera del alcance de su esfuerzo. En general, este grupo de escuelas considera que sus resultados son satisfactorios para su realidad y se muestran conformes con las condiciones de su escuela y los recursos didácticos con que cuentan. Sus estándares son bajos tanto en lo que se puede exigir de los alumnos como en lo que se les debe dar.

Qué tan buenas son las buenas escuelas

Hemos visto en este estudio un grupo de establecimientos que realizan grandes esfuerzos. En las escuelas del grupo “Simce alto” las clases se hacen con cuidado y dedicación, la gestión pedagógica no ignora ningún aspecto y se logra que los alumnos colaboren y trabajen por su aprendizaje. Sin embargo, aunque sus resultados superan ampliamente los de otras escuelas de su mismo nivel socioeconómico, tienen aún una gran distancia que recorrer. En efecto, el desempeño en lectura de las mejores escuelas de esta investigación aún no alcanza al de los colegios de elite, como se constató al comparar la velocidad de lectura con la muestra de los mejores colegios de nivel socioeconómico alto y medio alto. Esta distancia se refleja más adelante en el Simce. El grupo de Simce alto de nuestro estudio obtuvo en promedio 35 puntos menos que el promedio de las 100 mejores escuelas del país en el Simce de lenguaje de cuarto básico en 2007.

Lo observado en estas escuelas puede dar algunas luces para explicar en parte esta brecha, y, de paso, también el retraso que consistentemente ha mostrado nuestro país en lectura en las mediciones internacionales. En todas las clases y en el contexto general de todas las escuelas de nuestro estudio, incluidas las de alto Simce, se observó que se lee definitivamente poco en relación con lo que recomiendan los programas efectivos de lectura. En segundo básico se sugiere que los niños enfrenten al menos 1.000 palabras diarias (extensión promedio de un cuento clásico infantil) y nuestros recuentos indican cifras definitivamente inferiores. De hecho, la lectura no es reforzada en clases: no se utiliza para que los niños se informen, ni para que se entretengan ni para darles instrucciones de trabajo. La escasez de lectura es característica y representa, de manera concreta, la pobreza

cultural en que se mueven incluso las mejores escuelas. La información entregada a los alumnos depende únicamente de lo que dicen los profesores, lo que naturalmente la hace limitada e incompleta. El ambiente general de las escuelas es poco estimulante e insuficiente para lograr un desarrollo competente de las habilidades verbales.

Incluso los mejores establecimientos de esta muestra presentan una visión restringida de lo que debe ser la educación del lenguaje. En las clases no sólo se lee escasamente sino que el lenguaje que se usa es limitado, sin denotar la intención de expandir el vocabulario o la sintaxis de sus alumnos, y la enseñanza de escritura se maneja en un nivel elemental, limitada a caligrafía y copia y sin dar a los niños ocasión de expresarse por escrito. Esto se ve reforzado por la mala calidad de los textos escolares entregados, ya que de hecho las lecturas de todo el año del libro de segundo básico pueden ser leídas en menos de cuatro horas por un alumno promedio.

Para entregar a los niños competencias más acordes con las exigencias actuales sería necesario que las escuelas corrijan estas falencias, procurando que los alumnos lean en forma abundante en todas las asignaturas y con textos de mayor interés y calidad, destinando a la lectura una cantidad de tiempo más acorde con lo que la literatura recomienda al respecto y con lo que se exige en el currículum en países desarrollados y, en general, proporcionando a su alumnado un ambiente rico en libros en las salas y en las bibliotecas escolares.

La escasez de recursos es un factor relevante, pero también en la falta de lectura seguramente influyen las prioridades de los educadores y las metas que se han propuesto. Parecen haberse quedado en una visión del pasado, en que bastaba con una alfabetización básica, que cubriera necesidades mínimas. Así, mantienen un estándar bajo acerca de cuánto y qué debe leer un niño, cómo debiera ser su desempeño en lectura y qué tipo de textos debiera abordar. Cuando se han logrado las destrezas elementales, hasta en las escuelas destacadas se deja de leer en clase y la enseñanza se orienta a otros contenidos. Los docentes no tienen conciencia de que para manejarse en el mundo moderno es necesario desarrollar en los niños competencias que les permitan manejar textos complejos y diversos. Tampoco parecen reconocer el efecto que puede tener una lectura abundante y amplia para el desarrollo cognitivo, personal y moral de los estudiantes.

Formación inicial

Esta visión de la lectura lleva a preguntarse si en su formación inicial los profesores son instruidos en el desarrollo de competencias avanzadas

de lectura como un objetivo principal de la enseñanza, si internalizaron la importancia del papel de la lectura en el desarrollo de los niños y si recibieron las herramientas metodológicas e intelectuales para generar este desarrollo. La educación de profesores básicos tiene una orientación generalista, que permite escasa profundización en cada asignatura del programa de estudios, por lo que es posible que no accedan a una formación en esta materia con la profundidad necesaria. Se requiere de parte de las instituciones formadoras una reflexión y una revisión de este aspecto, ya que de hecho la evidencia de este estudio muestra que los profesores en general no han recibido un buen entrenamiento ni siquiera en alfabetización básica y que las buenas escuelas se han visto obligadas a suplirlo con cursos propios. También parece recomendable revisar nuestro currículum oficial de lenguaje, que es poco enfático en cuanto al carácter primordial de la lectura, se dispersa en múltiples objetivos, no contiene un listado de lecturas requeridas y carece de estándares. Este programa no sólo confunde a los profesores en su práctica sino también disminuye el lugar que la didáctica de la lectura ocupa en las prioridades de la formación docente.

Cabe también preguntarse si los profesores han contado en su formación con suficiente experiencia con la lectura y si han desarrollado apropiadamente las habilidades académicas que les permitan un adecuado manejo de textos, sea con el fin de disfrutar, aprender o informarse. Es posible que no, ya que pudimos constatar que no sólo no manejan la literatura técnica de su oficio, sino que además la lectura no parece ser parte de sus vidas; carecen de un repertorio de lecturas adecuadas para sus alumnos, desconocen la tradición oral y literaria infantil y tampoco demuestran haber tenido mayor contacto con la literatura adulta, sea chilena o universal. Para compensar las carencias culturales, incluso con alumnos de corta edad, es indispensable que los profesores cuenten con una educación humanista básica a la cual recurrir en forma automática y espontánea. Esta carencia, aunque se trate de personas extraordinariamente dedicadas y trabajadoras, como las que vimos en las escuelas de Simce alto, constituye una limitación de su acción educativa, ya que restringe sus posibilidades de ampliar el lenguaje, la información y los intereses de los niños. Ésta es la mayor limitación que tienen las mejores escuelas para llevar a sus alumnos a desempeños óptimos y, como vemos, no se origina en la capacidad de trabajo de sus profesores ni en errores de la gestión, sino en fallas en aspectos básicos de la formación general de sus docentes. Hay aún gran espacio para mejorar en estas escuelas y estas reflexiones indican la dirección hacia donde debieran encaminarse los esfuerzos.

Diferencias de oportunidades

Esta afirmación no desconoce el inmenso mérito de las escuelas de Simce alto sino, por el contrario, realza el esfuerzo tenaz de sus sostenedores y directivos que han logrado transmitir su visión y concretarla por medio de equipos humanos afiatados. En primer lugar nos muestran que todos los niños pueden aprender cuando se les enseña y, a pesar de las limitaciones, entregan una educación capaz de cambiar la vida de sus alumnos. No sólo desarrollan mejor las destrezas instrumentales básicas de lectura y escritura y entregan mayores conocimientos, sino que enriquecen el capital cultural de los niños con hábitos de trabajo, capacidad de concentración, perseverancia, tolerancia a la frustración, control de los impulsos y respeto a las otras personas. Este conjunto de aprendizajes no cognitivos tiene, según la literatura, un profundo impacto en las posibilidades de movilidad social de las personas.

Estas oportunidades son sólo para una minoría. La población escolar abordada en este estudio pertenece a los grupos socioeconómicos medio y medio bajo que incluyen casi al 70% de los alumnos chilenos. Pero sólo el 11% de ellos tiene la posibilidad de educarse en escuelas de buen desempeño como las descritas en este estudio; las escuelas de bajo desempeño, en cambio, atienden al 23% de los alumnos de este sector. Es decir, no constituyen una realidad extrema sino, por el contrario, duplican a las buenas. En esta investigación queda de manifiesto que no da lo mismo estudiar en uno u otro tipo de escuela; el precio de caer en una mala escuela es demasiado alto, ya que es difícil para un niño recuperar una educación elemental que nunca se le entregó.

Entre ambos polos tenemos un número importante de escuelas cuyos resultados no son satisfactorios y que atienden a gran parte de nuestro alumnado. Estas escuelas descritas como de Simce medio en este estudio son las que podrían cambiar el panorama de nuestra educación, ya que muchas de ellas, aunque no logran aún consolidar su gestión, tienen las semillas para un buen funcionamiento porque cuentan con algunos educadores capacitados y algunas prácticas de gestión pedagógica ya instaladas. Ellas tienen la posibilidad de lograr cambios significativos si reciben el impulso adecuado. Probablemente un conjunto de medidas de presión y apoyo podría ayudarlas a afirmar su gestión, a mantener en el tiempo las buenas prácticas y a enfrentar las resistencias que normalmente se generan al instalar sistemas de gestión eficaces.

* * *

En este estudio identificamos una serie de factores que contribuyen a que las escuelas logren que sus alumnos aprendan. En su mayoría corresponden a las variables estándares propias de una gestión efectiva orientada a resultados. Describimos factores generales básicos, que aparecen en cualquier manual de administración, y otras variables más propias de la gestión pedagógica, que figuran consistentemente en la literatura de las escuelas efectivas y que se orientan básicamente a asegurar que la escuela está entregando a cada alumno la oportunidad de aprender. Los hemos registrado en la realidad de nuestras escuelas, aplicados en el marco de posibilidades y restricciones que impone nuestro sistema educativo.

Detectamos que este marco básico de buenas prácticas, u otro similar, no forma parte del cuerpo común de conocimientos compartidos por los directores de escuelas de desempeño medio y bajo que tuvimos la oportunidad de entrevistar. Probablemente esta realidad es un fenómeno extendido en el país.

La socialización y la aplicación de estas prácticas son condiciones necesarias para que las escuelas alcancen un estándar básico. Si quieren mejorar, las escuelas tendrán que esforzarse y poner en marcha un sistema aceptable de gestión pedagógica al interior de ellas. En este sentido no hay atajos. No se puede descansar en la idea de que los cambios institucionales y una serie de políticas públicas podrán cambiar los resultados de nuestra educación si no se cuenta con la dedicación de las escuelas.

Un buen marco institucional debiera generar los incentivos necesarios para impulsar que los educadores identifiquen las mejores prácticas de gestión pedagógica y que las organizaciones las incorporen. Sin embargo, mientras las políticas públicas no generen este estímulo, son las escuelas de educación, los organismos encargados de la formación continua, los centros de estudios y los formadores de opinión en el área quienes debieran asumir la tarea. Ellos debieran abocarse a consolidar este cuerpo de conocimientos sobre bases empíricas, a difundirlo y a crear un contingente de educadores con una formación más sólida en la materia. Esperamos que este trabajo sea un aporte en ese esfuerzo.

Palabras clave: escuelas efectivas; estudio comparado; lectura inicial; gestión pedagógica.