



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.

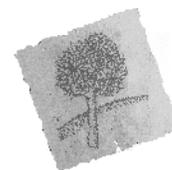
Fuente: Autoevaluación: Guía para los establecimientos educacionales, MINEDUC 2005.

“...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 al 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.

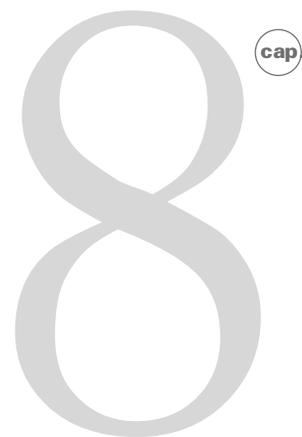
Elementos de Gestión

- 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 íntensamente 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.

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.

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

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.

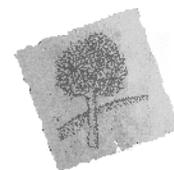
“

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 



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 ayudarlo 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, supervisarlo 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 a 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, pídeles 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 tomé 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...

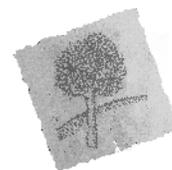
Hacen jornadas para que los papás nuevos **conozcan al colegio** y los profesores.

”

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.

Descriptor

- 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

