

GUIA DE APOYO  
PARA PROFESORAS  
Y PROFESORES

“ Buenas prácticas para  
una Pedagogía Efectiva ”



Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

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

Autores:

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

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

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

Registro de Propiedad Intelectual 148257

ISBN 92-806-3907-2

Primera impresión septiembre de 2005.

Número de ejemplares 4.000

Diseño: Pilar Walker A.

<u>4</u>	<b>Presentación</b>
<u>5</u>	<b>Estimados profesoras y profesores</b>
<u>6</u>	<b>Ficha informativa</b>
<u>8</u>	<b>Capítulo 1:</b> Claves para lograr una pedagogía efectiva
<u>16</u>	<b>Capítulo 2:</b> Una buena organización de la enseñanza
<u>30</u>	<b>Capítulo 3:</b> Con los pies en el aula
<u>56</u>	<b>Capítulo 4:</b> Mejoramiento continuo del trabajo pedagógico
<u>66</u>	<b>Capítulo 5:</b> Consideraciones del aporte de los apoderados
<u>72</u>	<b>Glosario</b>

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

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

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

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

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

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

**Egidio Crotti**

Representante de UNICEF  
para Chile y el Cono Sur

**Sergio Bitar**

Ministro de Educación

Estimados jefes técnicos, profesoras y profesores:

**C**onversamos con más de un centenar de profesores, quienes aportaron con su experiencia a este estudio. Ellos, al igual que usted, tienen el rostro de cualquier maestro chileno: hombres y mujeres con formación normalista o universitaria, algunos comenzando el camino docente, otros con muchos años de labor. A diario se enfrentan a los mismos problemas de tantos profesores que laboran en un contexto de pobreza: cursos sobrepoblados o integrados por alumnos de distintas edades, alumnos con ritmos de aprendizaje muy diversos, padres que no brindan suficiente apoyo a sus hijos en el proceso educativo, entornos violentos que amenazan la seguridad de docentes y alumnos por igual. Pese a ello, son capaces de lograr resultados sorprendentes que superan el rendimiento de escuelas con mayores recursos y alumnos con menos carencias.

Pudimos confirmar que, si bien existe una preocupación por lograr un buen desempeño en las evaluaciones ministeriales, estas escuelas no seleccionan a sus alumnos por rendimiento o conducta, ni dedican esfuerzos especiales a lograr altos puntajes en las evaluaciones nacionales. En estos establecimientos, la formación valórica ocupa un lugar muy importante y la disciplina, como condición básica para que se produzca el aprendizaje, se construye entre todos los miembros de la comunidad educativa.

¿Cómo lo hacen?

Con gran generosidad, los profesores aceptaron abrirnos las puertas de sus aulas para que pudiéramos observar sus clases y conversar con sus alumnos. Nos contaron cómo y con medidas a veces muy sencillas, han logrado que sus estudiantes alcancen resultados destacados. Esa es la experiencia que queremos compartir con ustedes en esta guía, con la convicción de que no se trata de recetas ni teorías, sino de caminos recorridos que demuestran que es posible lograr aprendizajes de calidad en contextos difíciles. Esperamos que estos testimonios puedan servirles para abordar su propia tarea.

## ¿QUIÉN DIJO QUE NO SE PUEDE?

## ESCUELAS EFECTIVAS EN SECTORES DE POBREZA

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

## • ¿Para qué se hizo el estudio?

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

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

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

## • ¿Cómo se seleccionaron las escuelas estudiadas?

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

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

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

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

Para que los resultados del estudio fueran realmente útiles para el resto de los establecimientos del país, se trató de asegurar que las escuelas estudiadas no tuviesen ninguna otra característica especial. Sus alumnos son similares a los del resto de las escuelas chilenas, reciben entre 60 y 1200 estudiantes (en general, son más grandes que el promedio), el número de niños por curso es equivalente al promedio nacional y educan a niños y niñas de muy variadas capacidades. Así también, sus profesores son semejantes a los de las demás escuelas (similar edad promedio, años de servicio y formación inicial, contratados por una cantidad parecida de horas semanales que el resto de sus colegas). Se puede decir, entonces, que el motivo por el cual estos

alumnos alcanzan mayores aprendizajes que sus pares se encuentra fundamentalmente en las prácticas educativas desarrolladas por sus profesores, en el trabajo de sus directivos y en el esfuerzo de la comunidad escolar. Descubrir y describir esas prácticas fue el foco central del estudio.

- ¿Cómo se estudiaron las escuelas?

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

Adicionalmente, se quiso conocer el trabajo concreto de estas comunidades escolares observando clases de matemática y lenguaje en 2° y 7° básico, participando en reuniones de los equipos de gestión y de los consejos de profesores, y analizando documentos de trabajo de las escuelas (libros de clases, cuadernos de alumnos, proyectos de mejoramiento educativo, planificaciones docentes y proyectos educativos institucionales). Finalmente, los investigadores intentaron percibir la calidad de la convivencia cotidiana de las escuelas compartiendo recreos, almuerzos y otras situaciones informales con los miembros de la comunidad escolar.

Las principales áreas de interés del estudio fueron las prácticas pedagógicas de aula (comunicación entre el profesor y los alumnos, recursos didácticos que utilizan, uso del tiempo, técnicas de enseñanza-aprendizaje, etc.); dinámicas de gestión institucional (cómo se toman las decisiones, prioridades de la escuela, planificación y evaluación del trabajo docente, apoyo que se da a profesores y alumnos, etc.); manejo de la disciplina y convivencia escolar; expectativas y visiones de los miembros de la comunidad escolar; relación con las familias; historia de la escuela y trabajo con los programas de mejoramiento de la reforma educativa.

- ¿Es posible conseguir el estudio completo?

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



“No defraudar a los alumnos es un deber profesional constante.”



**P**uede parecer una trivialidad decirlo, no obstante, es preciso afirmar que lo más importante en el proceso educativo se juega en la delicada relación entre el profesor y sus alumnos, específicamente al interior de la sala de clases. Todo lo demás, es relevante en tanto determina el contexto en que se da dicha relación.

En el estudio “Escuelas efectivas en sectores de pobreza” descubrimos que, aun cuando hay muchas formas distintas para abordar el trabajo en el aula, hay también algunas características y prácticas comunes que parecen ser claves para lograr una pedagogía efectiva, las que se presentan a continuación.

Muchos de estos aspectos pueden ser profundizados a través del análisis del “Marco para la Buena Enseñanza”, publicado por el Ministerio de Educación en septiembre de 2003.

#### 1. Disposición al trabajo riguroso y compromiso profesional

No existen los milagros. Los docentes de estas escuelas lo saben y entienden que su misión es dura y delicada. Saben que no basta un desempeño meramente formal. Al contrario, ellos se sienten comprometidos con hacer las cosas lo mejor posible, porque tienen convicción respecto de la potencialidad transformadora de la educación y conciencia de que parte importante del futuro de sus alumnos depende de la educación que reciban. Por eso, se sienten responsables de los aprendizajes y resultados de los niños, se esfuerzan en hacer buenas clases y en apoyar preferentemente a los más desaventajados: no defraudar a los alumnos es un deber profesional constante. Esto se expresa de muchas maneras. En estas escuelas se pierden muy pocas clases, el ausentismo laboral es bajo y cuando los profesores faltan, dejan planificadas sus clases. Muchos docentes asumen labores adicionales a las de aula, elaborando proyectos de mejoramiento educativo, coordinando talleres o academias, participando en instancias colectivas de discusión y trabajo. Al mismo tiempo, los profesores muestran dominio de los conocimientos que imparten y de las metodologías de enseñanza y tienen una preocupación permanente por su desarrollo profesional. Son exigentes con sus alumnos y consigo mismos y se orientan hacia la búsqueda de la excelencia.

#### Dominio: Responsabilidades profesionales

##### Criterios

El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

Asume responsabilidades de orientación de sus alumnos.

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC 2003.

#### 2. Altas expectativas sobre sus alumnos

La realidad familiar y social de algunos de los alumnos es muy golpeadora y, por eso, no es de extrañar que muchos docentes que trabajan en sectores vulnerables se den por satisfechos si la escuela cumple con el rol de ampararlos, apartándolos de los peligros de la calle y dándoles alimentación. Sin embargo, en las escuelas efectivas no encontramos esta visión, porque allí hay conciencia de que las bajas expectativas llevan a una profecía autocumplida: si espero poco de mis alumnos, obtengo poco de ellos.

Al contrario, entre los docentes entrevistados existe un alto nivel de expectativas –aunque no desmedidas ni poco realistas– con respecto al trabajo que la misma escuela puede realizar y, sobre todo, en cuanto a los resultados que los niños y niñas pueden obtener en el futuro: completar la enseñanza media, acceder a estudios superiores, ser personas competentes, íntegras y felices. La enseñanza es exigente: “Mis niños van a llegar lejos” es una frase recurrente en el discurso de la mayoría de los profesores. Estos docentes no están en absoluto ajenos a las carencias de sus alumnos, pero su mirada afectuosa descubre constantemente las fortalezas en ellos: “No hay que sentir lástima por los niños, tratarlos de *pobrecitos*; son niños admirables. No me gusta el enfoque periodístico: *escuela pobre*, eso es tipificar a los niños pobres como *tontos*. ¡La inteligencia no es patrimonio de una clase social!”, afirma una profesora de una escuela que ha obtenido en los últimos años alrededor de 300 puntos en el SIMCE.

Cuando los profesores declaran estas altas expectativas sobre sus alumnos, cuando éstos se

sienten, día a día, apoyados y desafiados, mejoran la visión que tienen de sí mismos; su autoestima sube, se sienten capaces de lograr metas con las que antes ni soñaban y están más dispuestos a esforzarse y a perseverar para alcanzarlas. Las familias comienzan a creer que sus hijos son capaces de alcanzar un futuro mejor y a invertir más tiempo, dentro de sus posibilidades, en apoyarlos. Así, la apuesta se transforma en realidad.

**Dominio: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**

**Criterios**

El profesor o profesora establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC 2003.

3. Foco en el aprendizaje

Muchos profesores, ante las carencias que día a día perciben en sus alumnos y en el entorno comunitario en el que se desenvuelven, se sienten presionados para adoptar roles que exceden la labor pedagógica, y pasan a ser psicólogo, orientador familiar, asistente social, monitor de salud, gestor cultural... Responden a estas múltiples demandas que reciben con mayor o menor efectividad, pero en el proceso se desgastan y son presa de una creciente sensación de agobio, en medio de la cual la misión docente que les es propia, se va desperfilando.

Esto no ocurre con los profesores de escuelas efectivas; pese a enfrentar un panorama social difícil, tienen claras sus prioridades: conciencia de que el único espacio en el que existe una responsabilidad insustituible es en el aula, y el único rol en el que no son reemplazables es en el de generador de

aprendizajes. Por lo tanto, se vuelcan con gran profesionalismo y se esfuerzan por crear un clima en el aula que sea grato y favorezca el aprendizaje, brindando afecto e inculcando hábitos y autodisciplina en sus alumnos y alumnas. Al concentrar sus mejores esfuerzos en aquello sobre lo que sí tienen control, provocan un impacto positivo y esperanzador en las vidas de los alumnos y sus familias.

Las clases de estos docentes son exigentes en lo académico y procuran que sus estudiantes tengan la oportunidad de aprender todo lo que el currículum nacional define como mínimo. Conciben este aprendizaje como un proceso que comienza por la adquisición de las capacidades fundamentales, le sigue la incorporación de ciertos aprendizajes básicos, para solo entonces abrirse a la exploración y la creatividad más autónoma de los alumnos, lo cual es posible cuando existen capacidades de aprender y conocimientos orientadores.

**Dominio: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**

**Criterios**

El profesor o profesora comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

Promueve el desarrollo del pensamiento.

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC 2003.

4. Trabajo en equipo

Los profesores de escuelas efectivas no trabajan solos. Muestran su trabajo y comparten las buenas ideas con sus colegas. Cuando surgen problemas, se apoyan mutuamente con datos, materiales didácticos, sugerencias. Juntos preparan proyectos y buscan recursos en el entorno. Evalúan colectivamente los resultados de su trabajo e identifican cuáles son las metodologías más efectivas, aprendiendo de sus errores. Se dan ánimos y celebran sus logros. El trabajo colectivo es concebido como una instancia de aprendizaje entre pares.

### 5. Nada al azar

Si algo distingue la labor de los profesores de escuelas efectivas, es que no dejan nada al azar. Planifican cada una de sus clases, dando una intencionalidad pedagógica a las actividades que desarrollan, y manteniendo un ritmo de trabajo constante. No improvisan. Lograr que los alumnos adquieran aprendizajes relevantes y significativos no es fácil, menos aún en contextos de pobreza. Los niños y niñas se encuentran en proceso de formación, los mismos fundamentos del aprendizaje escolar aún no son sólidos y –en este caso– las destrezas culturales que sus familias les han heredado no son cercanas a los códigos simbólicos con que la escuela trabaja. Por ello, los docentes de estas escuelas realizan un intenso y sistemático trabajo de planificación pedagógica que se pone a prueba cotidianamente en cada clase lectiva. De esta manera, logran una buena implementación curricular, conforme a lo programado en el año escolar.

### 6. Estructuración de las clases

Las clases de estos profesores son altamente estructuradas. Independientemente de las metodologías que empleen, hay un conjunto de prácticas que son comunes en la mayoría de las clases observadas, tales como:

- los objetivos de aprendizaje son claramente explicados al inicio de cada clase.
- cada clase se enlaza con las anteriores.

- las actividades son preparadas con tiempos definidos para cada una y se logra un buen aprovechamiento del tiempo.
- el profesor evalúa, supervisa y retroalimenta permanentemente a los alumnos.
- al final, la clase siempre tiene un cierre en que se refuerza lo importante.

#### **Dominio: Preparación de la enseñanza**

##### **Criterios**

El profesor o profesora conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.

Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza-MINEDUC

### 7. Variedad de metodologías y recursos

Estas escuelas y sus maestros entienden que muchas de las dificultades que enfrentan sus alumnos para aprender son consecuencia de la aplicación de metodologías de enseñanza inadecuadas que ellos mismos han usado, por lo tanto, buscan constantemente las alternativas didácticas mejores a la situación de que trate. Para estos docentes, la metodología es un medio y su valor depende de muchos factores: contexto, contenido, edad y características del curso. Asimismo, se preocupan de hacer una conexión entre los objetivos fundamentales, como los aprendizajes esperados del currículo nacional, y la realidad particular con los aprendizajes y motivaciones personales de sus alumnos. Estos maestros buscan alejarse de una educación memorística.

**Dominio: Preparación de la enseñanza**

**Criterios**

El profesor o profesora domina la didáctica de las disciplinas que enseña.

**Descriptor**

Conoce variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos.

Conoce estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.

Conoce y selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de los alumnos.

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC 2003.

8. Buen manejo de la diversidad

Uno de los mayores desafíos de estas escuelas es la heterogeneidad de estudiantes que tienen diferentes habilidades, intereses, ritmos y estilos para aprender. Para enfrentarse a la diversidad de situaciones entre alumnos que comparten una misma clase, estos docentes tratan de realizar un seguimiento lo más personalizado posible de los avances y problemas de cada alumno, adaptando metodologías, desarrollando estrategias y brindando un apoyo especial a los alumnos con ritmos de aprendizaje distintos.

9. Buen manejo de la disciplina

Sin excepción, los profesores de estas escuelas atribuyen una gran importancia a la disciplina y logran generar con sus alumnos un clima de buena comunicación, afecto y confianza. Ellos tienen claro que los problemas de indisciplina son generados por la sensación de abandono en que los alumnos se encuentran. Al contrario, los estudiantes de estos docentes sienten que están acompañados por un adulto que tiene el control de la situación, que sabe para dónde quiere conducirlos, que

no pierde el sentido del trabajo y les facilita un recorrido hacia los objetivos. Los maestros gastan muchas energías en conducir al curso. Una buena estructuración de la clase, el estímulo al desempeño de excelencia, el esfuerzo, las normas claras y la coherencia entre los profesores permiten generar un clima de respeto, afecto y rigor entre docentes y alumnos y entre los mismos estudiantes.

**Dominio: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje**

**Criterios**

El profesor o profesora establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza, MINEDUC 2003.

10. Evaluación permanente

Los profesores de las escuelas efectivas evalúan constantemente el logro de los aprendizajes que se han planteado y trabajan con ellos hasta conseguirlos. Distintas maneras de evaluar, cotidianamente, les permiten tomar medidas remediales en el momento oportuno. Por otra parte, estos docentes le dan importancia a los resultados de las mediciones nacionales y las utilizan como referente para saber cómo están sus alumnos y qué deben hacer para mejorar. Incluso, en muchos casos, realizan variadas acciones destinadas explícitamente a preparar a sus alumnos para el SIMCE, ayudándolos a familiarizarse con el tipo de aprendizajes que esta prueba demanda y permitiendo a los profesores saber qué aprendizajes deben reforzar.

**Dominio: Preparación de la enseñanza****Criterios**

El profesor o profesora utiliza estrategias de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza-MINEDUC

**Dominio: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes****Criterios**

El profesor o profesora evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza-MINEDUC

A continuación se presenta una síntesis de las variables que inciden en la enseñanza efectiva y las características de las prácticas docentes en escuelas de bajo rendimiento.

**Factores que favorecen la enseñanza efectiva**

- **Profesores efectivos:** enseñan a todo el curso, presentan información de destrezas de modo claro y entretenido, priorizan la enseñanza en la resolución de tareas, tienen altas expectativas para los estudiantes, exigen, dan tareas para la casa, fomentan la creatividad y desafían intelectualmente a los alumnos, enseñan de modo relajado y se sienten cómodos con los estudiantes.
- **Enseñanza estructurada y centrada en los alumnos:** preparada y planificada, con objetivos claros que se comunican a los estudiantes, organización de los contenidos en unidades secuenciadas, uso de material de ejercicio que requiere respuestas creativas de los estudiantes, inclusión de actividades de estudio independiente, control regular del progreso de los estudiantes con retroalimentación inmediata. Atención reducida a pocos temas en cada sesión.
- **Cobertura del currículum:** cobertura total priorizando los elementos centrales y básicos.
- **Clima en el aula:** clima distendido, ordenado, alegre, afectuoso y respetuoso, sin interrupciones, altas expectativas, refuerzos positivos y estímulos para que los estudiantes se comprometan con la tarea.

Fuente: "Escuelas efectivas en sectores de pobreza", UNICEF.

**Características de las prácticas docentes en escuelas críticas o de bajo rendimiento en sectores de pobreza**

- **Prácticas pedagógicas muy poco pertinentes a la realidad de los alumnos:** Escasas escuelas se hacen la pregunta sobre cómo enseñar en el contexto vulnerable en el que se desempeñan.
  - Dificultades y escasez en el manejo de estrategias y herramientas metodológicas y didácticas: profesores que no saben qué y cómo enseñar.
  - Tiempo real de aprendizaje breve, en algunas no más de un tercio de la hora pedagógica.
  - Implementación incompleta e insuficiente del currículum.
  - Profesores que conocen conceptos educativos complejos (transversalización de objetivos, constructivismo, educación integral, enseñanza activa, etc.), pero que no saben cómo llevarlos a la práctica pedagógica concreta.
  - Cada docente en su aula no comparte experiencias con pares. No es una práctica la evaluación u observación en el aula.
  
- **Características del trabajo en aula:** Docentes no informan a los niños sobre las capacidades que están desarrollando, hay escasa cooperación entre los estudiantes, no se les guía para que encuentren respuestas a sus preguntas, aquellos con más problemas son segmentados y discriminados, dificultades de los docentes para manejar los conflictos, la interacción socioafectiva con los alumnos es deficiente, el profesor hace poco uso de recursos didácticos, etc.

Fuente: elaboración en base a diferentes investigaciones realizadas por Asesorías para el Desarrollo.

### Elementos en la enseñanza efectiva

• **Calidad de la instrucción:** Modo en que el profesor presenta la información y destrezas a los alumnos. La instrucción es de calidad alta cuando hace sentido al alumno, le interesa, le es fácil recordar, aplicar y relacionar con su vida cotidiana.

• **Elementos favorables:**

- Presentar información organizada ordenadamente.
- Usar lenguaje claro y simple.
- Repetir los conceptos esenciales.
- Hacer referencia al conocimiento previo de los alumnos.
- Clara especificación de los objetivos de la lección a los estudiantes.
- Estar consciente y planificar la transición hacia nuevos temas.
- Cobertura total de contenidos, cuidando la rapidez con que se pasan.
- Entusiasmo y humor del profesor.
- Uso de videos y otras formas visuales de representación de conceptos.
- Correspondencia entre lo enseñado y lo evaluado.
- Evaluaciones formales e informales frecuentes con comentarios rápidos (inmediatos) acerca de su desempeño.

• **Adecuación o nivel apropiado de instrucción:** Habilidad del profesor para asegurar que todos los alumnos están preparados para aprender una materia. No hay, en este caso, elementos que de antemano se pueden definir de favorables. Los elementos dependen de las características particulares de los alumnos y la diversidad e interacción entre ellos. A veces, será mejor formar grupos homogéneos por aptitudes, por aprendizajes previos u otra característica relevante. Otras veces, será mejor trabajar con grupos heterogéneos. En muchas circunstancias, son esenciales programas de compensación y apoyo especial. A veces, corresponde una educación personalizada. Otras veces, una más estandarizada.

• **Incentivo:** Grado en que el profesor asegura que los alumnos estén motivados para trabajar en las actividades que se les exigen y para aprender. El incentivo es alto cuando el nivel de instrucción es apropiado y los niños y niñas se dan cuenta que con esfuerzo se puede dominar el material y recibir una retribución grande.

• **Elementos favorables:**

- Valor intrínseco del material utilizado (textos, libros, recursos didácticos).
- Incentivos como elogios, calificaciones, estrellas, retroalimentación.
- Despertar curiosidad en el estudiante.
- Trabajo cooperativo: estimularse y ayudarse unos a otros.
- Reforzamiento en el hogar a los esfuerzos escolares del alumno.

• **Tiempo:** El profesor debe dar tiempo suficiente a los alumnos para aprender el material que está siendo enseñado.

• **Elementos favorables:**

- Aprovechamiento real del máximo tiempo asignado.
- Reconocer los ritmos de aprendizaje de los alumnos y exigir en concordancia (ni demasiado, ni poco).

Fuente: Extractado de Slavin (1996).



“Yo leo y estudio mucho con respecto a cómo las niñas van a recibir la educación que les estoy dando. Me preocupa de ver en qué etapa de desarrollo están, cómo aprenden; por otro lado, me interiorizo de los planes y programas y siempre ando buscando material, cualquier cosa novedosa, aunque sea copiada. Me interesa llevarles cosas diferentes a la clase... Yo no paso el día así no más, cada día tengo que sentir que he hecho algo, aunque sea pequeño, aunque sea en una sola asignatura, pero cada día las niñas deben llevar algo nuevo. Eso hace que al final, ellas no se quieran ir de las clases.”

Profesora, Escuela de Niñas “Arturo Prat Chacón”, Cañete.



Uno de los factores que más influye en los buenos resultados que obtienen estas escuelas es el desarrollo de una planificación que no deja espacios para la improvisación. Aun cuando la innovación se hace presente a nivel del aula, la mayoría de las actividades que se ejecutan y los contenidos que se trabajan, se circunscriben dentro del marco de una planificación y coordinación entre los profesores, que muestra muchas fortalezas... Las escuelas generan las instancias necesarias –formales e informales– para que los profesores planifiquen las clases en conjunto y establezcan metas educativas comunes. En dichas reuniones se conversa sobre cómo mejorar concretamente el trabajo de cada uno. Esto entrega a los profesores un marco general que orienta su accionar en cada una de las clases. La planificación coordinada entre docentes se combina, en estas escuelas, con una buena preparación de clases por parte de cada uno de los profesores.

“¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza”

En las escuelas estudiadas por UNICEF nada se deja al azar, y esto es particularmente cierto en lo que se refiere a la buena organización de la enseñanza para lograr aprendizajes efectivos. Las tareas orientadas a organizar, planificar y anticipar las actividades que serán realizadas en la sala de clases, ocupan un lugar prioritario. Los docentes llegan al aula con claridad respecto a cómo desarrollarán cada clase, cómo

distribuirán el tiempo, qué recursos utilizarán y cómo evaluarán. No se trata únicamente de que los profesores preparen con anticipación sus clases –algo que todos los docentes hacen o deben hacer–, sino que las planificaciones son elaboradas en común, ya sea por nivel, subciclo o sector de aprendizaje, y conocidas por el equipo directivo. Constituyen la hoja de ruta sobre la cual se hace el seguimiento y la evaluación.

No existe improvisación, lo cual no significa que los docentes no tengan flexibilidad para desarrollar su creatividad y acoger la contingencia, aprovechando, por ejemplo, los aportes e inquietudes de los alumnos. Al tener claros los objetivos de cada clase, les es más fácil incorporar los temas que van surgiendo en el camino, al hilo conductor que lleva a los alumnos a la meta pedagógica deseada.

Elementos centrales para una buena planificación

Las planificaciones efectivas tienen algunos elementos en común que las caracterizan, los que se detallan a continuación.

#### 1. Vinculación al proyecto educativo

La planificación tiene como marco el proyecto educativo de la escuela y sistematiza, ordena y concreta las formulaciones de éste. Las actividades que se planifican *aterrizan* los objetivos de la escuela al nivel de la sala de clases.



La misión de una **escuela de la periferia de la Región Metropolitana** es “transformarse en un polo de desarrollo y movilidad social en una comuna que brinda muy pocas oportunidades a sus habitantes”. Ello pasa por “proporcionarles a los niños y niñas una educación de calidad y una formación integral que los prepare para el mundo del trabajo, no solo en lo que se refiere a conocimientos técnicos y habilidades lógico matemáticas, sino también en cuanto a las destrezas sociales requeridas”. El Proyecto Educativo Institucional (PEI), contempla, como uno de sus ejes, la vinculación del programa de estudios al mundo laboral. La escuela brinda especialidades técnicas a sus alumnos de enseñanza media, organiza visitas a empresas e invita a profesionales o empresarios a dar charlas sobre el medio laboral en el que se desempeñan. Desde la enseñanza básica, los profesores introducen en su planificación actividades que desarrollen en los alumnos las habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en el mundo laboral del mañana:

- Promueven habilidades interpersonales necesarias para el trabajo en equipo, ya sea mediante preparación de trabajos de investigación, la creación de obras colectivas o la resolución grupal de guías de ejercicios.
- Trabajan la capacidad de seguir instrucciones escritas mediante un fuerte énfasis en las habilidades lectoras, especialmente la lectura comprensiva.
- Desarrollan la capacidad expresiva evaluando algunos contenidos mediante disertaciones preparadas por los alumnos.

- Incentivan la capacidad de análisis y la habilidad para argumentar asertivamente, organizando debates.

pueden cubrir todos los contenidos, y sobra tiempo para repasar las últimas semanas”, afirman los docentes entrevistados.

## 2. Amplia cobertura del currículo

Las escuelas estudiadas trabajan con el currículo del Ministerio de Educación; algunas lo profundizan y extienden, pero todas se proponen el máximo de su cobertura. Por ello, los docentes tienen siempre a mano los planes y programas de cada nivel de enseñanza en el cual imparten clases; revisan permanentemente los objetivos y contenidos que deberán tratar en cada curso, así como los textos escolares con los cuales sus alumnos trabajarán, y que servirán como apoyo en su asignatura. De ellos sacan ideas y programan sus actividades de aula.

Una planificación sencilla, a mediano y largo plazo, permite al docente cubrir el currículo situando las actividades que desea desarrollar diariamente en el marco de un horizonte temporal más largo (semanal, mensual, semestral, anual). “Si uno planifica bien, se

“Acá no hacemos ninguna maravilla en las clases. No inventamos nada nuevo y ocupamos los materiales y los libros que el ministerio nos entrega. Yo creo que la clave está en pasar bien los contenidos y ponerle el mayor empeño posible a lo que hacemos”, opinan profesores de una escuela del sur con excelentes resultados en las pruebas SIMCE.

## 3. Jerarquización de objetivos

Pasar todos los Contenidos Mínimos Obligatorios del currículo en clases no quiere decir que todos se traten con la misma profundidad y extensión; los docentes establecen jerarquías curriculares, porque –como usted– tienen conciencia de que los planes y programas son amplios y el tiempo es limitado. Por ello, dedican más tiempo a afianzar aquello que definen como más importante o que tiene más impacto en relación al Proyecto Educativo Institucional y en los aprendizajes posteriores.



**En una escuela urbana,** desde el comienzo se pone el énfasis en el desarrollo de la lectoescritura y la comprensión lectora en los niños, debido al impacto que esta habilidad tiene en los procesos de aprendizaje posteriores: si se permite que la dificultad de comprensión lectora perdure hasta los años siguientes, el rendimiento del niño o niña en otras asignaturas también se va a resentir. “Sabido el niño leer, puede hacer cualquier cosa”.

En función de esto, las profesoras del área de lenguaje se han preocupado de buscar perfeccionamiento adicional, respecto a los logros esperados para alumnos de 1º a 4º básico; planifican usando la red de contenidos disponible en biblioteca, los materiales de apoyo docente que llegan del MINEDUC y de otras fuentes. “Ganamos un PME de lenguaje para 1º a 4º básico, así que ahí tenemos libros, fotocopias, etc. Nació porque vimos que a los niños y niñas les cuesta seguir instrucciones en matemáticas, por un problema de lenguaje, así que trabajamos eso”.

**Entre las actividades planificadas se cuentan:**

- Lectura diaria, todas las mañanas durante 10 minutos, para aumentar la velocidad lectora.
- Taller de ortografía.
- Taller de teatro.
- Taller de narración de cuentos, para los más pequeños.
- Confección de un diario de vida, motivados por la historia de Ana Frank (8º básico).
- Confección de una biografía colectiva del curso (7º básico).
- Un radioteatro.

Los avances en la enseñanza básica se evalúan trimestralmente mediante la Prueba de Comprensión Lectora CLP (Alliende, Condemarín y Milicic, 1996) y, de ser necesario, sus resultados dan origen a medidas remediales: las docentes piden sugerencias metodológicas a sus compañeras para tratar algunos contenidos con mayor efectividad o envían a algunos niños que lo requieren a reforzamiento o apoyo. Así, se aseguran de concretar lo planificado.

4. Intencionalidad pedagógica de todas las actividades

Las metodologías, actividades, recursos, etc., se escogen e incorporan a la planificación en función de su aporte a los objetivos pedagógicos que el profesor se ha propuesto cumplir. Si bien los docentes están en constante búsqueda de actividades motivantes y novedosas, en la sala de clases estas cualidades son un medio para que los alumnos accedan a ciertos contenidos, no un fin en sí mismas. “No se trata de

*pasar materia ni menos de mantener ocupados a los niños, sino de presentar metas, clase a clase, a los alumnos”,* explican algunos docentes. Para ello, planifican cada sesión con un propósito claro, organizando los temas de manera que puedan ser abordados a través de actividades que a los estudiantes les hagan sentido. Los alumnos también se entretienen en clases, pero lo significativo es que se entretienen haciendo lo que vienen a hacer a la escuela: aprender.



En una gran **escuela de la zona central**, los profesores a veces complementan sus clases con la exhibición de películas que presentan algunos temas de una manera más vívida y memorable que a través de la simple descripción verbal o la lectura de un texto; por ejemplo, un período histórico “El Gladiador”, “Corazón Valiente”, un fenómeno climatológico “El día después de mañana”, un tema polémico relacionado con la genética “Gattaca”, etc.; posteriormente, el curso reflexiona sobre lo visto mediante una guía que vincula el tema de la película a los contenidos de la asignatura.

En muchas escuelas se practica la lectura silenciosa a comienzos de la jornada escolar; para asegurar que esta actividad cumpla su objetivo de incrementar las habilidades lectoras y la comprensión de textos escritos en los alumnos, los profesores suelen hacer preguntas a uno o dos alumnos sobre los libros que leen; todos deben confeccionar fichas cuando terminan o dar pruebas en las que demuestran su comprensión de los contenidos.

#### 5. Adecuada motivación

Los docentes dedican tiempo a averiguar los intereses que cada alumno trae consigo, buscando puntos de conexión con los objetivos pedagógicos que se han propuesto. Al planificar, toman en cuenta los temas que motivan a sus alumnos. Al partir por sus vivencias y sus saberes, hacen un reconocimiento de su mundo cultural, lo cual contribuye a fortalecer su identidad y autoestima. A la vez, actúan como *punte de plata* para presentarles nuevos conocimientos y ayudarlos a desarrollar nuevas habilidades.



**En una gran escuela de la periferia de Santiago**, la profesora de lenguaje explica cómo el adecuado empalme entre los objetivos pedagógicos y las motivaciones es lo que logra mantener trabajando concentrados a los alumnos de un 7° básico, curso considerado como *el más desordenado del colegio*: “Con el 8° realizamos una actividad que les gustó mucho; a partir de la lectura del Diario de Ana Frank, los niños comenzaron a llevar un diario de vida. Los de 7° se entusiasmaron y me pidieron que hiciera lo mismo con ellos, pero me pareció que el curso no estaba listo todavía para algo así. Mientras pensaba qué podía hacer, la encargada de biblioteca me facilitó un folleto del MINEDUC con estrategias; venía con mucho material audiovisual, entre ellos, una película basada en el libro *Corazón*. Me puse a pensar en los bajones que han tenido en sus relaciones, por la edad difícil que están atravesando, y se me ocurrió hacer algo para que revalorizaran su relación y elevaran su autoestima como grupo. Así salió esto de mostrarles la película y motivarlos para hacer un libro con una autobiografía colectiva del curso. No la planifiqué como una actividad acabada, la voy adaptando según necesidad; por ejemplo, ahora me doy cuenta que necesito repasarles la ortografía, y ver cómo meter el tema en lo que estamos haciendo”.



**La profesora de una escuela urbana** sabe que a sus alumnos de 8° básico les gustan las películas de guerra. Al llegar el momento de trabajar los contenidos relacionados con la Segunda Guerra Mundial, la profesora programa la exhibición de la película “La vida es bella”, para sensibilizarlos respecto a la crudeza de las guerras y sus efectos en los derechos de los niños, y trabaja el contenido mediante una guía orientada a reflexionar sobre estos temas.

No siempre es fácil motivar a los alumnos en torno a los aspectos intrínsecos de la unidad en la que se está trabajando. A veces, la adquisición de una habilidad o el dominio de un contenido requieren de una ejercitación que puede ser un tanto monótona, pero

incluso en estas circunstancias los docentes encuentran e incorporan en su planificación actividades lúdicas que, tomando en cuenta la edad y las motivaciones de los alumnos, confieren interés al desarrollo de la clase.



En un 4° básico, el profesor invita al curso a participar en “La Carrera del Saber”. Este juego consiste en una serie de operaciones matemáticas que el docente va solicitando en voz alta, frente a lo cual los alumnos –mentalmente y lo más rápido posible– deben entregar el resultado. Si bien el tiempo dedicado a esto no supera los diez minutos, la actividad, cuyo objetivo central es “agilizar los cálculos numéricos”, motiva a los alumnos y dinamiza la clase.

La profesora de un 2° básico agita un tarro que contiene papeles con los nombres de los alumnos, para *sortear* a los que deben salir a la pizarra a resolver ejercicios, lo que provoca gran expectación en ellos.

#### 6. Incorporación de los valores y objetivos fundamentales transversales

“No esperamos la reforma para trabajar los objetivos transversales”, comentan los docentes de las escuelas estudiadas, “por el contexto en el cual trabajamos, es parte de nuestra prioridad”.

Las escuelas del estudio no limitan su quehacer a la

obtención de altos rendimientos académicos (aspecto, por cierto, muy importante); lo que las caracteriza es que consiguen un buen balance entre la exigencia académica y la formación valórica. Los docentes tienen una especial preocupación por incorporar los Objetivos Fundamentales Transversales en la planificación, es una responsabilidad de toda la comunidad escolar.



**En una escuela del sur** donde la orientación artística es el eje articulador del proyecto educativo, las clases se aprovechan permanentemente para desarrollar aspectos valóricos y formativos en los niños. Por ejemplo, para una clase de lenguaje de 7° básico cuyo tema central era el mundo narrativo, la profesora planificó un ejercicio en el cual los alumnos tenían que expresar por escrito sus expectativas de vida en el ámbito académico, profesional y/o personal. Los niños hicieron gala de una gran creatividad; algunos incluso elaboraron su tarea en verso y demostraron una gran madurez y claridad en sus expectativas de vida.

Al consultarles sobre lo que aprendieron, la mayoría expresó que la clase les ayudó “a comunicarme mejor, a pensar en mi futuro, a expresar mejor los intereses que tengo para el futuro”. La clase se desarrolló en un ambiente grato y disciplinado y los alumnos no se mostraron en ningún momento cohibidos para expresar sus sentimientos y expectativas. Al contrario, se puso énfasis en la importancia de valores tales como el esfuerzo y la superación; se compartieron experiencias de vida que ejemplifican la importancia de estudiar. La docente resumió: “Esperaba lograr que los chicos pensaran que el mundo narrativo es el que nos abre todas las puertas. Que ellos pudieran ver que no solamente la televisión y los videos les pueden entregar información; que a través de una bonita lectura pueden ganar experiencia; que pueden expresar sus sentimientos mediante un poema, que pueden compararse con la vida del otro o decir: lo que leí forma parte de mi vida y, si es bueno, lo voy a aceptar. Con eso se forman una idea de lo que quieren ser”.

**En una escuela de niñas del sur**, los docentes no sólo se preocupan por entregar una educación de excelencia, sino también por fortalecer el plano valórico y relacional en cada una de sus alumnas. Cuando un diagnóstico realizado por la propia escuela confirma que un buen porcentaje de niñas posee problemas de autoestima, lo que influye negativamente en su desempeño académico, los docentes analizan el problema en equipo. Desarrollan e incorporan a su trabajo una serie de actividades destinadas a brindar a las alumnas oportunidades para destacarse y recibir reconocimiento. A modo de ejemplo, en una clase de matemáticas de 2° básico, las alumnas trabajan en grupo; cada una elabora un problema que debe ser resuelto por sus compañeras de grupo; luego, éstas eligen uno de los problemas y lo leen ante el curso, el cual debe resolverlo. La *autora* del problema es aplaudida por el curso y felicitada con abrazos por sus compañeras; la docente se suma a las felicitaciones.

#### 7. Diversidad en las metodologías y actividades

De la experiencia de los docentes de las escuelas investigadas se desprende que la receta en materia del trabajo en el aula es que no hay recetas únicas. En la variedad de metodologías, actividades y recursos empleados, está la riqueza. Esta variedad tiene, sin embargo, sus motivos: no todos los alumnos aprenden de la misma manera. A algunos les bastará con escuchar la exposición de profesor, otros entenderán mirando esquemas explicativos o leyendo un texto; algunos preferirán investigar por su cuenta o manipular material concreto (por

ejemplo, haciendo una maqueta) y otros aprenderán más discutiendo sus ideas en grupo. Incluir en la planificación una variedad de metodologías y recursos al servicio de la enseñanza permite que cada alumno se beneficie del trabajo en clases, al conectarse con el tema a través de su particular estilo de aprendizaje.

Las metodologías también deben adecuarse a los contenidos que se están viendo y a los objetivos que el profesor desea lograr; a la edad de los alumnos y a los intereses que presente, una metodología motivante para un 2° básico, puede resultar aburrida para un 8° básico.



Un profesor aconseja: “Si un colega tiene problemas con la disciplina en su curso, tiene que investigar un poco: ¿en qué materias, con qué metodologías o actividades, con qué profesores los niños y niñas tienen más o menos problemas? Así uno descubre qué errores evitar y cómo hacer más motivantes las clases, porque si ellos se entretienen, se portan mejor y aprenden más. Por ejemplo, un colega que llegó el año pasado se quejaba del comportamiento de mi curso, que, en general, no presenta grandes problemas. Resultó que él, cuando partió, se paraba adelante y hablaba durante toda la hora. Los niños se aburrían, se ponían inquietos. El profesor empezó a copiar la materia en la pizarra, y el que no alcanzaba *sonaba* después en la prueba. ¡Peor! Hablamos con él y lo aconsejamos, ahora se preocupa de ir variando un poco: los niños preparan disertaciones, hacen trabajos de investigación en grupo, usa guías, cuando encontramos alguna actividad tipo juego, le pasamos el dato...”.

**Para realizar sus clases, los docentes de una escuela rural del norte** desarrollan material de juego y buscan metodologías entretenidas: dominós letrados, cartas numéricas, fichas, carpetas de trabajo, trabajo en grupos, en parejas e individual. Por ejemplo, para potenciar la expresión escrita, los alumnos de 7° básico, en un período de dos meses, deben confeccionar una carpeta mediante textos creados por ellos sobre ocho temas fijos, decidiendo por cuál partir. Además, dibujan y crean la portada de la carpeta y acompañan lo escrito con ilustraciones. En clase de lenguaje y comunicación, los alumnos deben ensayar una actuación cómica para la noche recreativa, con lo que refuerzan su expresión oral. En matemáticas aprenden geometría jugando con el programa computacional “Clic”. De este modo, los profesores utilizan los recursos disponibles.

En la clase de lenguaje de un 7° básico de una escuela de la Región Metropolitana, el tema de la unidad es “Yo soy un hombre o una mujer con opinión”. El curso, dividido en grupos, debe preparar disertaciones asociadas a hechos noticiosos escogidos por los alumnos, mediante las cuales se incentiva la capacidad de expresión oral de los alumnos y su cultura general (se presenta la noticia y los antecedentes), la ampliación de su vocabulario (se explican los términos especializados asociados; el vocabulario se controla en una prueba posterior), el análisis lógico (los alumnos deben confeccionar un mapa conceptual) y la creatividad (cada grupo debe introducir un elemento sorpresa, que en el primer grupo es una maqueta explicativa, y en los otros dos, dramatizaciones relacionadas con el tema). El profesor incentiva la reflexión y participación del resto de los alumnos, los que hacen preguntas al grupo expositor y sacan conclusiones de lo escuchado.

A través de estos ejemplos es posible apreciar cómo la variedad de actividades enriquece el aprendizaje al mismo tiempo que aumenta su motivación por las actividades realizadas.

#### 8. Uso intensivo de recursos pedagógicos

Los docentes de las escuelas estudiadas por UNICEF y Asesorías para el Desarrollo hacen uso intensivo del equipamiento y los recursos aportados tanto por el Ministerio de Educación como por sus sostenedores. Se preocupan de prever, en su planificación, los

recursos necesarios para el trabajo que pretenden realizar (guías, videos, materiales de desecho, etc.), de manera de tenerlos disponibles cuando inicien la actividad.

Todas las escuelas reciben textos escolares y muchas se han equipado con bibliotecas de aula, computadores, radios escolares, videos, televisores y otros recursos, a través de la adjudicación de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), ENLACES, etc.

Los profesores ponen estos recursos al servicio del trabajo en aula y lo consideran un importante apoyo.

Estos recursos no se encontraban presentes en las escuelas cuando comenzaron a mejorar e, incluso hoy, la situación dista de ser ideal: un computador es usado por varios niños; las bibliotecas de aula se hacen insuficientes ante la voracidad lectora de los alumnos, etc.

Ante esta situación, muchos profesores han puesto a prueba su creatividad e ingenio, a veces con apoyo de los apoderados, para producir o crear elementos que faciliten el aprendizaje. En varias de estas escuelas, directivos, docentes y apoderados trabajan en conjunto para buscar apoyos externos en fundaciones o empresas privadas y establecer vínculos con instituciones que puedan colaborar con recursos y servicios a los objetivos de la escuela. Los docentes elaboran y presentan proyectos que postulan a una variedad de fondos concursables, logrando suplir muchas carencias preexistentes. Los apoderados no pueden ayudar a cubrir estas necesidades porque no disponen de recursos para adquirir más que los materiales y útiles imprescindibles para sus hijos.

El trabajo en equipo y la solidaridad entre colegas fue y sigue siendo muy importante; lo que hay se comparte, ya sea un video educativo, un dato respecto a dónde conseguir greda para que los niños hagan maquetas, las instrucciones para un juego que permita pasar un contenido en forma amena, o una guía de ejercicios de matemáticas que el profesor elabora y comparte.

Varias escuelas han confeccionado y tienen a mano una lista de recursos o materiales disponibles de gran utilidad para los docentes al momento de planificar las actividades pedagógicas.

### 8.1 Guías de aprendizaje

Dentro de los recursos pedagógicos, el empleo de guías de ejercicios merece un punto especial ya que en las escuelas efectivas se encuentra ampliamente difundido su uso. Ellos consideran que éstas optimizan el tiempo dedicado al aprendizaje de los contenidos, favorecen el aprendizaje autónomo al ritmo de cada estudiante y mantienen a los alumnos, –muchos de ellos con baja capacidad de concentración– enfocados en la tarea que se plantea. Su uso es complementado con otras metodologías, dependiendo de los contenidos y habilidades que se desean desarrollar.

En la preparación de las guías, los profesores utilizan información de muy diversas fuentes: bibliotecas de aula, textos que han ido juntando a lo largo de los años, material de Internet, etc. Asimismo, las guías que en años anteriores han resultado efectivas, se conservan y se les incorporan las innovaciones que los profesores van creando con el tiempo. Incluso, en algunos casos, se plastifican para mantenerlas en buen estado y evitar costo del papel.





**En una escuela rural** con aulas multigrado, el uso de guías diferenciadas facilita que el profesor trabaje con cada nivel los contenidos que le corresponden. Es así como en la sala que reúne al 1°, 2° y 3° básico, durante la clase de matemáticas, los alumnos más pequeños desarrollan ejercicios referentes a la comparación de figuras geométricas de diversos tamaños, a fin de aproximarlos a la noción de grande-pequeño, largo-corto, ancho-delgado; los mayores, en cambio, deben efectuar comparaciones entre distintos objetos, empleando diversos instrumentos de medición.

La misma escuela recibe en 7° y 8° un contingente de alumnos provenientes de escuelas rurales más apartadas, que sólo llegan hasta 6° básico. Estos alumnos presentan retrasos respecto de sus compañeros que estudian desde 1° básico en la escuela. El uso de guías de aprendizaje diferenciadas permite que la escuela se haga cargo de los distintos ritmos de avance de sus alumnos: mientras que aquellos con mejor base resuelven guías más complejas y se preparan para postular a los mejores liceos de la comuna, los que presentan lagunas en su formación, llenan estos vacíos trabajando con guías relacionadas con temas ya vistos por sus compañeros.

## 8.2 Recursos lúdicos y concretos

Los profesores del estudio con frecuencia emplean juegos o materiales de carácter lúdico, como puzzles o geoplanos, para captar el interés de los niños y niñas. Este tipo de recursos es especialmente apropiado para

trabajar con cursos más inquietos o apáticos, a los que cuesta motivar y tiene la ventaja adicional de que promueve un trabajo autónomo o en equipo de los alumnos; los docentes actúan como facilitadores y guías del proceso de aprendizaje.



La profesora de matemáticas de un 7° básico con 42 alumnos, repasa la materia referida a pares ordenados y coordenadas, utilizando un juego tipo *submarino*, en el que los alumnos, trabajando en parejas, deben adivinar la ubicación de ciertas figuras geométricas en un plano, dando sus coordenadas. Luego, el curso contabiliza cuántos alumnos *hundieron* un barco, cuántos *hundieron* dos, etc., y con esta información construyen un gráfico, repasando así la materia relacionada con este contenido, de una forma concreta y amena.

En otra clase de matemáticas, las formas geométricas y los ángulos se repasan confeccionando figuras de papel.

En una clase de lenguaje, los niños confeccionan un libro en base a material preparado por ellos, lo que requiere redactar y crear, pero también pegar, recortar, coser las páginas por el lomo, etc.

En el 2° básico de una escuela urbana del sur, en la clase de lenguaje se realiza un juego de mímica; los alumnos pasan adelante a representar una acción, y sus compañeros deben adivinar el verbo.

### 8.3 Disponibilidad de materiales y útiles escolares

Los profesores que trabajan en escuelas de sectores vulnerables saben que muchas veces el trabajo en la sala de clases se ve obstaculizado por la falta de útiles escolares o porque los niños no trajeron los materiales solicitados. Las escuelas estudiadas tienen presente este factor y toman diversas precauciones para que el trabajo fluya sin interrupciones.

Por ejemplo, se preocupan de solicitar sólo materiales de reciclaje como potes de yogurt, hojas prensadas, diarios viejos o trozos de lana; no incluyen actividades que requieran del uso de materiales caros, ya que saben que los padres no disponen de recursos para acceder a ellos. Asimismo, solicitan los materiales con bastante anticipación. Algunas

escuelas destinan recursos para que cada profesor pueda disponer de un pequeño stock de insumos de emergencia en la sala (cuadernos, lápices, gomas, etc.), para reponer los que se vayan gastando.

Hay otros útiles que se piden a comienzos del año escolar, pero se sabe que, a medida que avanzan los meses, éstos se van perdiendo. Algunas escuelas solucionan esto fomentando el trabajo grupal y la solidaridad entre alumnos; incentivando que se presten mutuamente los útiles. También destinan recursos para que cada profesor disponga de, al menos, un set de estos útiles (compás, escuadras, reglas), para facilitarlos a quienes lo requieran. Otros elementos, como el geoplano utilizado en geometría, son confeccionados por los mismos niños en las clases de educación tecnológica y utilizados después.



**En una apartada escuela rural**, no hay niños sin trabajo durante la clase por falta de materiales. Cuando las actividades lo requieren, las profesoras, que residen en la ciudad y viajan todos los días, compran allí los materiales (cartulinas, papel de volantín, etc.) y los alumnos les reembolsan el costo después. Pero lo más común es que trabajen con material de desecho o recorte que recolectan y traen de sus casas. Por ejemplo, para la clase de lenguaje, la profesora consigue y trae una colección de revistas viejas para que los niños vean alternativas de diseños de portada para la revista escolar que confeccionan. Otra profesora trae folletería promocional del supermercado para que los alumnos reconozcan y recorten los grupos de alimentos. Esto constituye un aporte importante porque las familias viven en lugares remotos, no cuentan con estos recursos y no poseen los medios económicos para viajar a la capital a adquirirlos o conseguirlos.

**Una escuela del sur** utiliza el criterio de que los niños sólo deben aportar con sus habilidades y conocimientos a las distintas actividades, por lo que la escuela tiene la misión de hacer todo lo que sea necesario y facilitar las herramientas para que ellos puedan desplegar sus potencialidades. Así, por ejemplo, cuando los alumnos participan en algún acto a nivel comunal, la escuela se encarga de confeccionar la indumentaria con el fin de no desviar la atención de los niños ni complicar a los padres con un apoyo que muchas veces no pueden entregar. Queda en evidencia la preocupación por eliminar las diferencias que produce el origen social los niños: *“si nosotros nos preocupamos de todo lo material, los niños y niñas están en igualdad de condiciones; pueden empezar a trabajar, de igual a igual”*.

**OJO CON...**

El uso de metodologías y recursos variados no asegura por sí mismo el logro de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Para decidir qué recursos emplear, el profesor debe tener muy claro:

- **Los objetivos que desea lograr:** Los profesores deben escoger metodologías que estén al servicio de los objetivos de aprendizaje que desean lograr. Si los alumnos deben ejercitar la operatoria con fracciones, resolver una guía de ejercicios podría ser más adecuado que muchos ejercicios en la pizarra. Si se desea desarrollar sus habilidades de comunicación, un debate o una dramatización podría ser más útil que una disertación; etc.
- **Las características del curso y de los alumnos:** Es necesario tomar en cuenta su edad, sus intereses, estados de ánimos, ritmos y formas de aprendizaje. Hacer mímica para representar y aprender a reconocer los verbos funciona bien con niños de 2° básico, pero podría ser improductivo aplicarlo en cursos superiores. Un trabajo de investigación de cierta complejidad puede resultar estimulante para cursos que ya han desarrollado hábitos de trabajo autónomo, pero no para otros acostumbrados a una relación de mayor dependencia con el profesor. Para los alumnos, probablemente resulte más motivante aprender las características del relieve confeccionando una maqueta que mirando diapositivas o dibujos.
- **Lo que funcione mejor:** Hay que tener flexibilidad, pragmatismo y estar preparados para cambiar de metodologías en una misma clase si los niños no están comprendiendo, se aburren o se desconcentran.

## 9. Uso de la evaluación para mejorar aprendizajes

Los docentes utilizan un amplio abanico de actividades que permiten evaluar el aprendizaje de los alumnos, a la vez que fortalecer diferentes habilidades: pruebas de desarrollo que estimulan la expresión escrita, pruebas de selección múltiple para el pensamiento lógico, pruebas orales y disertaciones que promueven las habilidades de comunicación verbal, trabajos de investigación en los cuales los alumnos deben ser capaces de organizarse, trabajar en equipo y asociar información proveniente de distintas fuentes. En uno de los ejemplos anteriores, los docentes empleaban una prueba estandarizada para medir los avances de sus alumnos en el ámbito de la lectoescritura.

Para los docentes de las escuelas efectivas estudiadas, los procesos de planificación y evaluación caminan de la mano. Las actividades de evaluación se planifican de modo que reflejen los objetivos pedagógicos que los docentes pretenden lograr; la planificación se retroalimenta de evaluaciones previas que muestran el nivel de dominio que los alumnos tienen de los contenidos sobre los cuales deben construirse los nuevos aprendizajes. Permiten identificar áreas débiles para que los nuevos conocimientos encuentren una base más sólida donde arraigar e identificar fortalezas que contribuyen a facilitar el acceso a nuevos aprendizajes. La evaluación no es para *calificar* a los alumnos.



**En una escuela de la Región Metropolitana,** los cursos deben rendir semestralmente pruebas de nivel en las diferentes asignaturas, las que son diseñadas por el equipo directivo en base a los aprendizajes esperados (tomando en cuenta el texto empleado, previa revisión de los cuadernos de los niños). Los resultados reflejan áreas y contenidos en que los alumnos tienen más dificultades, focalizando el apoyo que brindan. Si en las pruebas de nivel son muchos los niños que no logran el dominio de algún contenido (por ejemplo, más del 20%), se considera que el problema no está en los alumnos sino en el uso de una estrategia metodológica inadecuada por parte del profesor. En este caso, el profesor se asesora con sus colegas de asignatura o con su jefe de UTP, reformula la metodología y vuelve a pasar el contenido. En cambio, si más del 80% de los alumnos logra dominar el contenido, se focaliza el reforzamiento en aquellos que no lograron la meta.

**En una escuela del norte,** la evaluación se realiza mediante la elaboración de un portafolio en el que los estudiantes están constantemente trabajando; no es sólo una carpeta donde cada uno guarda sus guías y trabajos, sino un medio que permite que se revisen y evalúen sus logros y debilidades.

Los docentes de **una escuela del sur** colocan mucho énfasis en la evaluación regular de los niños y niñas. Todos los ramos tienen pruebas y exámenes, además de trabajos y tareas. La evaluación del profesor se acompaña de la autoevaluación y coevaluación de los alumnos. Se considera que estas prácticas refuerzan valores como el respeto, la tolerancia y la honestidad. Los profesores destacan que “los alumnos son capaces de utilizar responsablemente su capacidad de calificar su trabajo y el trabajo de sus compañeros. Con frecuencia las notas puestas por el profesor son mayores que las puestas por los alumnos”. Éstos hacen una muy exigente evaluación de su propio trabajo y del trabajo de sus compañeros, y son honestos al admitir que pudieron haber hecho un mejor esfuerzo.

La profesora de un 4º básico de la Zona Central utiliza el siguiente modelo para evaluar y reconocer las fortalezas y debilidades de cada uno de sus alumnos.

**Objetivo:** Escribir distintos tipos de textos (invitaciones, cartas, cuentos, poemas, etc.),

respetando las características propias y con caligrafía adecuada.

**Metodología de Evaluación:** Escritura de una carta y un poema como preparación para el “Día de la Madre”.

Lista de Cotejo:

	Escritura Poema	Escritura Carta	Carta con fecha, saludo, destinatario, desarrollo, despedida	Poema con versos y estrofas	Ortografía
Carolina	④	④	④	④	④
Felipe	④	④		④	
Claudio		④	④		
Tomás	④	④	④	④	④
Jacqueline	④	④	④	④	
Enrique	④	④	④		④

Lo recientemente expuesto bajo el título “Una buena organización de la enseñanza” constituye un patrón característico de prácticas que se dan en escuelas que alcanzan buenos resultados educativos, a pesar de los contextos adversos en donde ejercen su acción.

Al respecto, el Ministerio de Educación ha elaborado una serie de documentos que se orientan en esta línea, con el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de escuelas y liceos de distintas latitudes de nuestro país. A continuación, algunos extractos de ellos.

**Ámbito: Gestión Curricular**

**Criterio**

El director organiza eficientemente los tiempos para la implementación curricular en el aula.

**Descriptores**

Genera instancias y tiempos de planificación para seleccionar y organizar los contenidos de los programas de estudio.

Genera instancias y tiempos para definir las estrategias de enseñanza acorde con las necesidades de los alumnos.

Establece condiciones para que el tiempo escolar sea usado efectivamente en procesos propiamente pedagógicos.

Genera instancias y tiempos para definir criterios e instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas de los docentes.

Fuente: Marco para la Buena Dirección, MINEDUC 2004.

**Área: Gestión Curricular**

**Dimensión: Preparación de la Enseñanza**

**Elementos de Gestión**

Existen prácticas que aseguran la articulación y coherencia de los diseños de enseñanza con los programas de estudio y el PEI.

Aseguran que las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes son pertinentes y coherentes a las necesidades de los estudiantes.

Aseguran que los recursos educativos e informáticos se utilizan en coherencia con las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.

Aseguran la coherencia entre los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes.

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



“Los profesores nos enseñan bien, son entretenidos, si uno está mal lo corrigen... nos enseñan con ejemplos, nos sacan al pizarrón, hacemos disertaciones, trabajos de recopilación, entrevistas a profesores y gente de la comunidad. Eso es entretenido porque aprendemos cosas de nuestra zona.”

Alumnos, Escuela Básica Rural, Cuncumén

Los profesores de las escuelas estudiadas por UNICEF saben que muchas cosas no dependen de ellos, pero también están conscientes que hay un ámbito del cual son plenamente responsables: la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos.

“¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza”

En el capítulo anterior pudimos ver cómo los docentes del estudio “Escuelas Efectivas en sectores de pobreza” planifican sus clases y trabajan en equipo con sus colegas. Ese arduo trabajo de preparación les permite hacer una clase motivadora, que capture la atención de sus alumnos y los mantenga trabajando sin distraerse. Nadie se aburre pues hay mucho que hacer y aprender; lo aprendido tiene sentido para los alumnos; las actividades son variadas y el tiempo se aprovecha intensamente. Los alumnos que presentan dificultades reciben el apoyo y guía del profesor, el que verifica constantemente quiénes han comprendido y quiénes requieren de otras estrategias para el logro de los aprendizajes esperados.

Ahora, veamos qué pasa al interior de la sala de clases, donde se pone en práctica lo planificado. Este capítulo describe la experiencia de estos maestros en el trabajo de aula.

## 1. Motivando a los estudiantes

El primer desafío al comenzar una clase es motivar a los alumnos. Los docentes de las escuelas efectivas estudiadas no dan por supuesta la motivación por aprender y, por lo tanto, se preguntan continuamente cómo captar el interés de los alumnos. Nosotros, a la vez, nos preguntamos: ¿Cómo logran estos docentes motivar y entusiasmar a sus alumnos, cuando trabajan en ambientes adversos, con 30 ó 40 estudiantes por sala, con características e intereses disímiles?

Las observaciones realizadas nos entregan pistas respecto a algunas estrategias que dan resultado:

### 1.1 Los docentes dan a conocer las elevadas expectativas que tienen respecto a sus alumnos

Los docentes tienen fe en las capacidades de sus alumnos y creen que, con trabajo riguroso y cierta capacidad de organización, es posible lograr buenos resultados, pese a la vulnerabilidad del entorno. A través de sus palabras, de sus actitudes y, especialmente del compromiso y el esfuerzo desplegado por estos docentes en sus clases, le están traspasando esta confianza a sus alumnos, invitándolos a fijarse metas ambiciosas. “Siempre están motivando a los niños a pensar y a proyectarse a futuro”, observan los apoderados, cuyas expectativas respecto a la educación de sus hijos también han aumentado, gracias al trabajo de concientización de los profesores.



**En una escuela del norte**, por ejemplo, los profesores recuerdan: “Cuando llegamos aquí en los años ochenta, la gente pensaba que el niño debería llegar a 6° básico. Hoy, todos piensan que el niño tiene que llegar a 4° medio”.

Como resultado, los niños y niñas se esfuerzan más en clases y muestran interés por aprender hoy para continuar sus estudios mañana: “Los profesores nos han hecho darnos cuenta de que podemos ser profesionales si tenemos ganas de hacerlo”. Un indicador claro de esto, es que los niños conocen las oportunidades posteriores que la educación les ofrece: “...ahora hay muchas oportunidades para seguir estudiando. No hay para qué pensar sólo en la universidad. Hay muchos institutos y otros lugares donde uno puede seguir estudiando y conseguir un cartón para la vida...” “Si tengo buenas notas puedo postular a una beca...” “También está el crédito fiscal...” “Puedo sacar un título de contador del Liceo Comercial, trabajar y sacar auditoría en la vespertina...”.

**Los docentes de una escuela sureña** tienen fe en las capacidades de sus alumnos, lo que los motiva a perseverar en sus estudios: “En esta escuela siempre nos están recalando que debemos tener metas, que tenemos que cuestionarnos sobre lo que queremos ser. Si nos lo proponemos, podemos ser buenos profesionales”. A su vez, confían en la escuela y sus docentes: “...nos va a ir bien, no porque estemos soñando, sino porque sabemos que en esta escuela nos entregan las herramientas para poder llegar a la universidad”. A juicio de los profesores, esta confianza y las ganas de los niños por salir adelante son elementos que pesan mucho para explicar los buenos resultados que aquí se producen.

**En una escuela del extremo sur**, los docentes creen en el potencial de sus alumnos e incentivan que piensen y trabajen para el futuro: “Siempre nos están diciendo que tenemos que esforzarnos al máximo, porque depende de nosotros que nos vaya bien cuando seamos grandes”. Existe la convicción entre los profesores, de que pueden hacer un trabajo de muy buena calidad con los insumos con los que cuentan. Los resultados lo han demostrado con el tiempo: casi todos los ex alumnos han terminado la enseñanza media y varios se encuentran estudiando en universidades o institutos profesionales.

### 1.2 Los profesores explicitan y articulan entre sí los objetivos de aprendizaje

¿Qué vamos a aprender hoy? Muchos profesores introducen su clase con esta pregunta. Una simple

explicación, a veces un título anotado en una esquina de la pizarra, permite que los alumnos comprendan la importancia de lo que van a aprender y mantengan un foco de atención.





**En una escuela rural**, la profesora introduce el tema del día recapitulando la última clase mediante preguntas a los alumnos: “¿Qué vimos la clase anterior?”

Alumnos: “Diferentes tipos de cartas”

Profesora: “¿Qué tipos de cartas recuerdan?”

Alumnos: “Cartas personales, comerciales, cartas al director...”

Profesora: “Muy bien. La clase pasada vimos qué características tenían las cartas personales y las comerciales. Hoy veremos qué son las cartas al director. Para eso, Uds. tenían como tarea recortarlas del diario y leerlas. ¿Qué función creen Uds. que tienen esas cartas?”

En una clase de lenguaje, la profesora anota en la pizarra la palabra “Revista”, para centrar al curso en la actividad que está desarrollando desde la semana anterior, y dice: “La clase pasada decidimos qué secciones iba a tener nuestra revista... ¿quién me las dicta?” A medida que los niños responden, ella anota: una entrevista, un crucigrama, una poesía, un acróstico, un comentario deportivo, etc.

Luego señala: “Vamos a formar los grupos que se van a encargar de cada sección: ¿Quién se inscribe para hacer la entrevista?” Una vez confeccionados los grupos, fija las metas del día para cada grupo: “Los que están a cargo de la entrevista al señor que fabrica quesos, piensen y anoten las preguntas que le van a hacer. Los que están a cargo del crucigrama, escojan el tema central y busquen palabras relacionadas con ese tema...”, etc.

Como es posible apreciar en estos ejemplos, al explicitar los objetivos de la clase, los docentes también se preocupan de articular los contenidos con los de la clase anterior y, al final de la sesión, con los que se abordarán en la clase siguiente. De esta manera, los alumnos ven la clase del día como parte de un contexto temático y no como un evento aislado e inconexo. Esto facilita el *anclaje* de los contenidos.

### 1.3 Los profesores explican cuál es la trascendencia de lo aprendido

Los profesores no sólo vinculan la enseñanza a los saberes previos de los alumnos, sino también les muestran, a veces con ejercicios prácticos, cuál es la utilidad de lo aprendido para sus vidas.



En un 7° básico, la profesora explica: “¿Qué función creen Uds. que tienen las cartas al director?”

Alumnos: “Para dar una opinión...para criticar algo malo...para pedir algo”.

Profesora: “Muy bien, para argumentar a favor o en contra de un tema que para nosotros es importante. ¿Qué quiere decir argumentar? (Silencio) Por ejemplo, si Uds. quieren salir un día ¿llegan y se van?”

Alumnos: “No, le avisamos a la mamá primero”.

Profesora: “¿Y la mamá los deja salir así sin más?”

Alumnos: “No, le pedimos permiso...le decimos dónde vamos...para qué vamos a salir.”

Profesora: “Exacto, por ejemplo, le dicen: ‘tengo que salir a juntarme con la Katia porque tenemos que ir a la biblioteca a hacer una tarea’. Ustedes están dando un argumento para que la mamá les de permiso, si no, no les va a hacer caso... De la misma manera, cuando uno escribe una carta al director, no dice que algo le parece bien o mal porque sí, sino que es importante dar argumentos, dar razones lógicas, para explicar por qué uno dice lo que dice, o por qué pide o critica algo”.

**En una escuela rural**, el profesor inicia la clase recapitulando la materia vista en la sesión anterior (porcentajes), entrega algunos ejemplos y recalca la importancia de este tema en la vida cotidiana. Luego, pide el material solicitado en la clase pasada para la actividad de este día. Niños y niñas sacan bolsas con objetos diversos, salen al patio y comienzan a instalar sus *negocios*: unos *venden* artículos para autos, otros libros, peluches, casetes, etc. La idea es ponerle precio a sus productos, con ofertas de descuentos puestas en porcentaje. Terminada la instalación de los puestos, el profesor los divide en compradores y vendedores. Los alumnos traen calculadoras y realizan anotaciones en sus cuadernos, buscando las mejores ofertas; ningún niño permanece inactivo. Al final, el profesor pregunta cuál es la utilidad de aprender a sacar porcentajes. “Para que no nos hagan lesos al comprar”, responden los niños a coro.

En un 8° básico, el profesor muestra las propiedades físicas de algunas figuras geométricas. Le pide a sus alumnos que construyan triángulos y cuadriláteros con palos de helado; así, éstos descubren que la forma triangular es más firme. A continuación aplican este descubrimiento a la construcción; el profesor divide al curso en grupos y los hace competir por la construcción del puente de fideos más resistente. “Lo que pretendo con estas actividades es que los niños piensen”, señala el docente, y lo logra de una manera muy motivante.

#### 1.4 Los profesores acogen e integran los aportes espontáneos de sus alumnos

En las escuelas estudiadas, los profesores estimulan a sus alumnos a que participen en clases y canalizan con gran habilidad sus intervenciones hacia los objetivos pedagógicos que se han fijado.



Según la profesora de **una populosa escuela sureña**, “trabajar con cosas o situaciones que los alumnos conocen siempre es un factor que contribuye a su aprendizaje. Yo me preocupo de conversar con ellos y así voy captando los temas que les llaman la atención. A veces traen temas del diario o de algún libro, o consultan por situaciones de la vida cotidiana. Por ejemplo, una alumna contó que su gata había tenido gatitos y, como no todos los niños saben como nacen los animales, surgió la idea de hacer una tarea para averiguar todo sobre los gatitos. También pasamos a otras formas de reproducción de los animales, lo que va haciendo súper fácil articular los contenidos, pues los alumnos se motivan solos. No debemos subestimar su conocimiento y la capacidad intelectual, porque en realidad ellos elaboran a diario conceptos complejos, y la misión del profesor es aprovechar y expandir los conocimientos de los niños y niñas”.

### 1.5 Los docentes transmiten entusiasmo con su labor

Es muy difícil motivar a los alumnos si el profesor no está motivado. Los docentes de estas escuelas saben que sus alumnos perciben muy bien sus estados de ánimo y la disposición con la que enfrentan su clase.



**Un profesor de escuela del sur** explica: “Tienes que ser alegre y el niño tiene que captar que a ti te gusta la pega. Eso es algo que se siente en los poros, en la mirada. Los niños perciben con facilidad si estás contento con lo que haces, o eres un tipo amargado que no tiene nada que hacer en una sala, y eso influye en su motivación. Escucho siempre a colegas que alegan que los cabros de ahora son jodidos, que no hay cómo motivarlos, que la televisión nos está quitando nuestro espacio. Yo estoy de acuerdo con algunas de esas cosas, pero por lo mismo, creo que hay que llamar más la atención de los niños acá en la escuela. Por eso, me la juego y armo todo un circo en clases, para mostrarles que hay que tener disposición. Claro que a veces el *payaso* también se enoja, pero lo importante es que los niños te vean como un tipo alegre, contento, porque si ven un tipo amargado, no se van a motivar nunca”.

## 2. Buen uso del tiempo: *el tiempo es oro*

Los profesores de las escuelas estudiadas comprenden que el buen uso del tiempo en la sala de clases es fundamental para alcanzar los objetivos

pedagógicos que se han propuesto. Ello depende de la manera como se organice la enseñanza y se preparen las clases, pero también de cómo se manejen las contingencias que se produzcan al interior de ésta.



Con el fin de determinar qué proporción de la hora de clases empleaban realmente en actividades de aprendizaje y cuánto se les iba en actividades no pedagógicas, en una escuela, los profesores hicieron el ejercicio de llevar un registro de sus actividades por algunos días, llegando a resultados sorprendentes. Por ejemplo:

Clase de Matemáticas, 7° Básico  
Horario: 8:30 a 10:00

Fecha: \_\_\_\_\_

Actividad del profesor	Tiempo
Ingresa a la sala a las 8:40.	10'
Pide orden Pasa lista Solicita sacar cuadernos Acepta ingreso de dos niños atrasados Responde pregunta sobre fecha y temas de próxima prueba Pregunta por alumnos ausentes.	5'
<b>Repasa clase anterior y presenta nueva materia</b>	<b>4'</b>
Interrupción: coordinador de ciclo entra a pedir lista de alumnos que van a taller de reforzamiento. Apoderada aprovecha para entregar lonchera con almuerzo a un alumno.	3'
<b>Profesor continúa exposición</b>	<b>2'</b>
Escribe en la pizarra ejercicios que los niños copian en su cuaderno.	3'
<b>Responde dudas mientras los niños trabajan en pareja, resolviendo ejercicios</b> (el 50% de los niños termina antes de los 15 minutos permaneciendo ociosos mientras la actividad se prolonga hasta que todos completen la tarea).	38'
<b>Supervisa a alumnos que explican resolución de problemas a sus compañeros en la pizarra</b>	<b>5'</b>
Se agota el plumón. Hay otro en el estante, pero el profesor no tiene la llave y sale a buscarla.	4'
<b>Supervisa a alumnos que continúan resolviendo problemas en la pizarra, responde dudas.</b>	<b>11'</b>
Dicta tareas.	3'
Pide guardar útiles y ordenar sala antes de salir.	2'
Tiempo efectivamente empleado en actividades conducentes a aprendizaje	60'
Tiempo usado en actividades no conducentes a aprendizajes	30'



Los profesores que realizaron este análisis se dieron cuenta de que en un día común, en el que no ocurrían incidentes extraordinarios, nada menos que un tercio de la hora de clase se les iba en actividades que no estaban directamente vinculadas con el aprendizaje. Algunas eran importantes para la formación de hábitos (como pedir a los alumnos que ordenaran antes de salir a recreo) y otras para la mantención de un buen clima (como interesarse por los alumnos ausentes), pero aún así había un margen importante para mejorar el aprovechamiento del tiempo.

Con un gran sentido autocrítico, comenzaron a llegar más puntuales, con lo cual también mejoró la puntualidad de los alumnos y el inicio de la clase sufrió menos interrupciones. Asimismo, buscaron formas de eliminar el tiempo dedicado a la copia en y desde el pizarrón, pasando a trabajar más en base a guías de ejercicios. Al comienzo, debieron escribirlas a mano y multiplicarlas en un viejo hectógrafo; luego, cuando la escuela mejoró su implementación, pudieron elaborarlas en los computadores que aportó el programa ENLACES y reproducirlas gracias a una fotocopidora donada por el municipio.

La importancia de evitar las distracciones externas que interrumpan el curso de la clase, es destacada también en el siguiente ejemplo:



Un profesor con mucha experiencia de **una escuela del norte del país** compara su clase a *un rito sagrado*: “A pesar de mis años como profesor, sigo invirtiendo tiempo y esfuerzo en buscar material para preparar clases entretenidas. Cuando me paro frente a mis alumnos, me la juego por seducirlos con el tema que tienen que aprender ese día. Construyo mi presentación para crearles suspenso, para que estén pendientes de lo que viene después. Entonces ¡no voy a permitir que todo mi esfuerzo por crear ese clima propicio al aprendizaje se vaya por la borda, porque un alumno llega atrasado a la sala o porque un apoderado me venga a decir a mitad de clase que Juanita no puede hacer gimnasia ese día! ¡NADIE me interrumpe una vez que mi clase empieza! Lo hemos conversado con el consejo de profesores y el director, y lentamente se han ido convenciendo de asumir este criterio en todo el colegio. Ahora los alumnos que llegan tarde se quedan en una sala especial hasta el primer recreo, y deben venir a reforzamiento para recuperar las clases perdidas. Los padres tienen un horario para ser atendidos o pueden dejar recado con el inspector si es algo urgente, y entre colegas no nos interrumpimos.”

El ausentismo laboral en estas escuelas es bajo. Hay un compromiso explícito de los profesores de tener guías y materiales preparados para la eventualidad de que deban ausentarse y no dejar el curso abandonado. Así no se interrumpe la continuidad del trabajo de los estudiantes y ellos tampoco se atrasan respecto de lo planificado.

Un buen aprovechamiento del tiempo no solo implica dedicar el tiempo de clases a actividades con sentido pedagógico; también es necesario manejar bien los tiempos internos de cada una de ellas. Sabemos que si una actividad se prolonga mucho, los alumnos se cansarán y perderán interés. Por ello, es preciso tomar en cuenta la edad y capacidad de concentración de sus alumnos e introducir variedad en su planificación.

Más que realizar *grandes actividades*, los profesores trabajan una secuencia de actividades con objetivos claros y tiempos regulados, lo cual les permite mantener la atención de sus alumnos y cumplir con las metas de aprendizaje programadas. Para muchos, el secreto está en asignar tiempos a cada actividad con espacio a la espontaneidad, pero sin dejar que la clase se les vaya de las manos.

Las profesoras de 1° y 2° básico de un colegio urbano recomiendan planificar, para cada hora de clases, secuencias de actividades con una duración no mayor a 10 ó 15 minutos, pues “más de eso es inapropiado, los chicos se aburren”.



**En una escuela del norte**, los profesores han desarrollado una estructura básica de sesión de clases que permite el óptimo aprovechamiento del tiempo. Las clases comienzan con la motivación, una breve introducción o repaso de la clase anterior para captar el interés de los alumnos. Sigue el trabajo mental, un ejercicio individual o grupal como primer acercamiento al tema; a continuación, el profesor da instrucciones más precisas para desarrollar una actividad relacionada con el tema central de la clase. Esta actividad se realiza durante 25 minutos en los cursos del segundo ciclo. La sesión termina con una evaluación o una síntesis y el anuncio del tema de la clase siguiente. Como los alumnos y docentes están familiarizados con este esquema, las clases transcurren con fluidez. En el primer ciclo, tomando en cuenta el breve lapso de concentración de los más pequeños, las profesoras alternan un mayor número de actividades de menor duración para mantener el interés de sus alumnos.

**En síntesis, las experiencias de buen uso del tiempo demuestran que es importante considerar los siguientes aspectos:**

Comenzar la clase en el momento oportuno, apenas suene la campana o el timbre.

Evitar las interrupciones externas de todo tipo, una vez que se inicia la clase.

Sostener un ritmo intenso y continuado de trabajo hasta el final de la hora de clases, evitando las pausas o tiempos muertos en que los alumnos no hacen nada. Si los niños y niñas están trabajando, es menos probable que incurran en situaciones de indisciplina.

Incluir actividades alternativas en la planificación para tener herramientas adicionales y mantener trabajando a los estudiantes. Por ejemplo, si deseaba ocupar el video y se cortó la luz, podrá recurrir a una dinámica de grupo preparada con anticipación, para trabajar el mismo contenido.

Aprovechar los recursos disponibles en la escuela para ahorrar tiempo improductivo de copia y trabajo a mano: guías de aprendizaje elaboradas en computador y fotocopiadas, papelógrafos y retroproyectores para mostrar esquemas elaborados previamente, etc.

Tener a mano un pequeño stock de materiales de uso corriente en la sala, para reponer sin demora lo que haga falta: plumones o tiza, lápices, etc.

En caso de que deba ausentarse por alguna razón de la escuela, el profesor debe dejar guías de aprendizaje u otras actividades preparadas para que sean aplicadas por su reemplazante. De esta forma, los estudiantes no perderán ese tiempo y el profesor no se atrasará con su planificación.

### 3. Aprendizajes activos

Otro factor que está presente en las prácticas pedagógicas de las escuelas efectivas estudiadas es que los profesores procuran que los alumnos tengan una relación activa con el conocimiento que deben adquirir. ¿Qué quiere decir esto? Que estos docentes, más que *exponer* pasivamente a los alumnos al conocimiento, los hacen *trabajar* con

éste. Los profesores no buscan solo que los alumnos repitan lo aprendido, sino que sean capaces de analizar e interpretar, de relacionar y abstraer, de producir y actuar adecuadamente. Cuando promueven la ejercitación, no está orientada solo a que el alumno memorice la materia, sino a que profundice en ella, que mejore su desempeño, que se haga más hábil en su manipulación.



El aprendizaje de la lectoescritura recibe alta prioridad en **una escuela rural del sur**. Los primeros 15 minutos de la jornada diaria, en todos los cursos, están dedicados a la lectura silenciosa. Al concluir este período, los profesores que estén al frente de la clase (independientemente de su asignatura) realizan algunas preguntas sobre la lectura a dos o tres alumnos: “¿Cuál es el tema de tu libro? ¿Cuéntanos alguna escena que te haya gustado! ¿Qué personaje te identifica más? ¿Qué cosa importante aprendiste leyendo ese cuento? ¿Le recomendarías ese libro a Luis? ¿Por qué?” Con esto, no solo verifican la comprensión de lo leído y ejercitan la expresión oral en los alumnos, sino que los obligan a analizar las acciones de sus personajes, a emitir juicios, comparar ideas, etc. Al terminar el libro, los alumnos deben confeccionar una breve ficha, con lo que refuerzan la expresión escrita.

Los docentes permanentemente alternan entre la teoría y la práctica; es decir, pueden comenzar enseñando a los alumnos los conceptos relacionados con un tema, pero se dan por aprendidos solo si los alumnos logran aplicarlos a situaciones concretas. O

bien, pueden comenzar trabajando con elementos concretos, pero éstos no son considerados aprendizajes relevantes y significativos hasta que no se conectan con capacidades más generales utilizables en otros dominios.



En un 7° básico de **una escuela rural**, el tema de la clase de lenguaje es “Las figuras literarias”, y la meta, aprender a hacer un poema. Para ello, se realizan las siguientes actividades: los alumnos leen una poesía e identifican las motivaciones del autor del poema. Luego, la profesora expone varias palabras y los alumnos las asocian, libremente, a un sentimiento. A continuación, los alumnos trabajan en parejas y asocian a una persona con distintos elementos: color, instrumento musical, animal, etc. Finalmente, los alumnos leen las asociaciones para la totalidad del curso. Como tarea, la profesora pide que repitan el ejercicio individualmente, para conocer cómo los niños se perciben a sí mismos y facilitar que sean capaces de expresar esta percepción a través de un lenguaje metafórico.

En la clase de matemáticas de un 2° básico, las alumnas aplican sus conocimientos de las operaciones básicas a la elaboración de problemas basados en situaciones de la vida cotidiana. Luego son resueltos por sus mismas compañeras para verificar si el problema está bien planteado. A modo de ejemplo, una de las alumnas inventa el siguiente problema: “Mi compañera y yo caminamos cinco cuadras para llegar a la escuela. Si todavía nos faltan tres cuadras para llegar, ¿cuántas cuadras hay entre mi casa y la escuela?”

**En una escuela del sur**, la profesora pide que la clase resuelva algunos problemas de proporcionalidad directa e introduce (sin advertencia previa) uno que involucra la proporcionalidad inversa. Los alumnos se sorprenden por lo ilógico del resultado y deducen la fórmula correcta para resolver este tipo de problemas.

#### 4. Retroalimentación permanente a los estudiantes

En las clases observadas los profesores dedican toda su atención a sus alumnos y a la dinámica de la clase, acompañándola de comienzo a fin. Ya sea que el profesor se encuentre exponiendo un tema, dirigiendo un debate o supervisando el trabajo grupal, está siempre atento a las dudas, se asegura mediante preguntas que todos hayan comprendido y recorre los grupos para detectar necesidades de apoyo. Registra las señales que indican si sus alumnos están atentos e interesados, sobrepasados o aburridos para adecuar el ritmo de la clase. De

esta manera, los docentes mantienen a todos los alumnos involucrados en la actividad que se está desarrollando.

Gracias a esta actitud, los profesores transmiten implícitamente a los alumnos la idea de que lo que están haciendo es importante y valioso y éstos se sienten comprometidos a prestar atención y a trabajar intensamente. Por otra parte, es difícil que se produzca algún problema de disciplina sin que el profesor se dé cuenta de inmediato, lo que facilita la mantención de un clima propicio para el trabajo en aula.





Los niños de **una escuela de la Región Metropolitana** muestran un bajo rendimiento y mala conducta con una de sus profesoras, y explican por qué: “La profe nos hace leer del libro, no explica nada y nos toma la prueba. ¡Nos pide que trabajemos y ella no lo hace!”.

En cambio, con la profesora de otra asignatura se portan mucho mejor y trabajan concentradamente la mayor parte del tiempo. Esta profesora muestra una preocupación personal por cada alumno, recorre la sala constantemente, atiende a los niños que no están trabajando y responde sus dudas, revisa el estado de avance de la tarea y felicita a los que terminan. Los alumnos relatan: “La profesora Rosario explica en forma muy exacta, es bien detallada. Busca las palabras más apropiadas para que todos entiendan, hace esquemas en la pizarra y nos explica por partes... a ella le hacemos caso”.

**En una escuela urbana** los profesores están disponibles para responder a todas las preguntas y dudas que les plantean los alumnos; toman la iniciativa para detectar sus necesidades de apoyo y controlan los avances y dificultades de cada uno. Todos promueven y consiguen una participación amplia en clases, a través de diferentes medios: respuestas verbales individuales; lectura en voz alta por turnos; trabajo en grupo; demostraciones en la pizarra o debates acerca de la validez de una respuesta.

En un 2° básico, la profesora se muestra dinámica y enfocada en el avance del curso, lo que constituye un buen modelo para los alumnos. Busca mantener el interés y la concentración del grupo en las actividades de la clase; lo consigue alternando la atención en la materia con técnicas de movimiento para que los niños se uniformen y concentren. En algunos momentos abre el espacio para conversaciones colectivas sobre la escuela o sobre temas de interés puntual de los alumnos. Estas conversaciones tienen como objetivo que el grupo no se disgregue en intereses o conversaciones particulares.

## 5. Manejo de la diversidad

Las escuelas estudiadas no seleccionan a sus estudiantes; tienen alumnos con diferentes habilidades, intereses, ritmos y estilos para aprender. Algunos provenientes de otras escuelas pueden traer una base más débil en diferentes materias, por lo que la heterogeneidad con la que cada docente debe lidiar cotidianamente es muy elevada. Los cursos, al igual que los de otras escuelas del país, son masivos (40 alumnos en una sala), y cuando la escuela tiene pocos alumnos, muchas veces los docentes trabajan en aulas multigrado.

Algunos profesores opinan que las escuelas, hoy, concentran muchos más niños con trastornos de aprendizaje que antes. Es cierto que al ampliarse la cobertura educacional, se incorporan y mantienen en el sistema muchos niños que hasta hace un tiempo habrían desertado prematuramente, pero hay estudios que demuestran que no más del 2% de los

niños tiene necesidades educativas especiales de tipo más permanente, por factores hereditarios o físicos.

Un porcentaje adicional trae dificultades que se “originan, manifiestan o intensifican” en el contexto del aprendizaje escolar, lo que llevaría la cifra de niños con necesidades educativas especiales, (es decir, niños “que demandan más atención y recursos educativos para alcanzar el mismo nivel que sus compañeros”) al 20%, aproximadamente. Sin embargo, si las dificultades de estos niños (retrasos pedagógicos en algunas materias, ritmos de aprendizaje diferentes, problemas emocionales y conductuales), se “originan, manifiestan o intensifican” en la escuela, también pueden ser abordados, en gran parte, incorporando nuevas metodologías de enseñanza o modificando la forma tradicional de trabajo en clases.

A continuación, describiremos las estrategias que emplean los docentes para hacer frente a la diversidad en aula.

### 5.1 Los profesores brindan una atención personalizada a los alumnos

Éste es uno de los factores que más influye en la confianza y cercanía entre el docente y sus alumnos. Esta preocupación se evidencia en un sinnúmero de detalles, como lo muestran los siguientes testimonios de padres:



En **una escuela rural del sur**, los padres manifestaron que lo que más los comprometía eran los cuidados y la preocupación individual que las profesoras brindaban 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 les avisan a la mamá...si mi hijo traspira o se moja, le pasan ropa seca, porque saben que se resfría fácilmente... les enseñan a cuidarse, el 7º es un curso unido, les gusta ayudar a los demás, se quieren... en 8º, unas con otras se ayudan... mi hija es tímida y la integraron al grupo".

En **otra escuela del sur**, los apoderados destacaron que como llegaban alumnos con muchos problemas sociales y familiares y los padres no se aparecían por la escuela, los profesores comenzaron a hacer visitas a las casas de los alumnos con situaciones más difíciles en su entorno familiar.

Una apoderada explica por qué se siente tan identificada con el colegio de su hijo:  
" Acá, al niño no le hablan golpeado, lo tratan con amor..."

### 5.2 Metodologías adaptables

Si un profesor trabaja con una metodología rígida y única que no contempla la heterogeneidad de sus alumnos, necesariamente una parte del curso será desatendida. Si se detiene a explicar la materia una y otra vez, hasta que los alumnos con mayores dificultades comprendan, el resto de curso no avanza al ritmo que sus habilidades le permiten. Si se dedica a éstos, muchos niños quedan atrás, al no contar con un apoyo especial. En uno y otro caso, la disciplina y la motivación de gran parte del curso decaen fuertemente. Estas son situaciones que diariamente los maestros deben enfrentar en el aula.

Por este motivo, los profesores prefieren usar metodologías y recursos de aprendizaje que se adapten a las características de los alumnos, entre ellas:

- proyectos de investigación, en los que cada alumno aporta sus habilidades, a la vez que recibe el estímulo de sus compañeros.
- uso de software educativo, que permite registrar el avance y las dificultades de cada alumno.
- guías de aprendizaje de diferente nivel de complejidad, que permiten que estudiantes más avanzados trabajen con guías más difíciles, etc.

En un primer momento los docentes pueden utilizar metodologías más tradicionales, como la exposición del profesor o la lectura del texto, pero luego organizan el trabajo en clase de manera que todos aporten y reciban apoyo, de acuerdo a sus particulares características.



Los alumnos de **una escuela rural** que presentan dificultades de aprendizaje o tienen un ritmo más lento, reciben mayor atención y ayuda de la profesora, se les dan ejercicios y evaluaciones diferenciadas junto con estrategias de ayuda y apoyo al interior de la sala de clases: la profesora los saca a la pizarra para que así aprendan más; “el que sabe más le ayuda al que sabe menos”.

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

### 5.3 Mediación permanente de los alumnos: aprendizaje entre pares

Es común que los docentes se apoyen en las habilidades mediadoras de los alumnos; en muchas escuelas, los niños acostumbran a trabajar en grupos mixtos de tres o cuatro estudiantes en los cuales hay, al menos, un buen alumno que explica la materia a los compañeros que tienen mayores

dificultades. En otras escuelas los profesores nombran *comités* formados por los mejores alumnos de una asignatura, los que hacen las veces de ayudantes del docente, recorriendo la sala y respondiendo las dudas de sus compañeros. Estas prácticas se enmarcan en la promoción del valor de la solidaridad, característica de muchas escuelas.



Una profesora de **una escuela rural** atribuye los buenos resultados logrados en el SIMCE al compañerismo y a la práctica habitual del trabajo en grupo: “Creo que el apoyo que se dan entre ellos es grande, a veces tienen más pedagogía que yo. Siempre me ayudan”.

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

En **una escuela rural del sur** se promueve el trabajo en equipo. En los cursos iniciales es una forma de hacer frente a la dificultad que representa tener tres niveles (1º, 2º y 3º básico) en una misma sala, a cargo de una profesora. Cada grupo se conforma por niños del mismo nivel. En los cursos superiores, éstos se forman por selección de la profesora, por necesidades de la tarea (por ejemplo, si tienen que trabajar juntos después de clase, el criterio es que vivan cerca), o por afinidad.

En cualquiera de los casos, las profesoras intervienen para modificar la composición del grupo y asegurar la heterogeneidad de sus integrantes, pues se busca que los buenos alumnos trabajen junto a los más rezagados y los apoyen. Por ejemplo, en la clase de lenguaje de 7º básico, los niños forman cinco grupos y trabajan en la confección de una revista. Cada grupo está a cargo de una tarea específica: unos transcriben y editan una entrevista (grabada), otros diseñan la portada, otros trabajan en los computadores confeccionando un crucigrama y un acróstico, planifican las preguntas para otra entrevista. “Al grupo más lento lo reforcé cambiando a uno de ellos por Miguel, que es buen alumno, y le reservé el tema que más los motiva: los deportes, así que tienen que hacer un reportaje con lo que pasó en las Olimpiadas Rurales que hicimos ayer”.

Frente a la iniciativa de una alumna de 2º básico que conoce otra forma de multiplicar, la profesora de una escuela de la Región Metropolitana la invita a pasar adelante para que le explique a sus compañeros. “A veces, por la misma edad, logran mejor que uno llegar a sus compañeros”, comenta la docente.

#### 5.4 Apoyo de los apoderados en aula

No solo los alumnos ayudan a sus compañeros, muchas escuelas cuentan con la cooperación de apoderados voluntarios que acompañan la labor de los profesores en aula y refuerzan a quienes lo necesitan más. Algunas escuelas someten a estos apoderados a una capacitación especial (un curso impartido por la psicóloga o por algún profesor),

para que puedan cumplir en mejor forma su responsabilidad y le asignan un rol establecido; en otras escuelas, son las madres de los niños con dificultades las que los acompañan a clases durante un tiempo, y los apoyan hasta que superen sus dificultades. Esta modalidad se da especialmente en los cursos iniciales.



Los padres de los alumnos que presentan problemas de aprendizaje en una escuela de mediano tamaño, tienen la posibilidad de acompañar a sus hijos en las clases. A juicio de la directora, esta práctica ha hecho posible que casi no exista repitencia y que no haya sido necesario aplicar programas especiales de reforzamiento. Asimismo, los profesores apoyan y guían a los apoderados en las reuniones y en las entrevistas personales, delimitando y entregando pistas respecto a cómo deben ayudar concretamente a sus niños en la casa.

En una **escuela urbana** funciona el proyecto 'Madres Colaboradoras en Aula', mediante el cual 20 madres seleccionadas conforme a criterios académicos 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.

Otra modalidad de reforzamiento mediante el apoyo de los apoderados es la siguiente: en algunas escuelas los profesores explican a los padres las materias que están pasando sus hijos en clases,

para que puedan apoyarlos en mejor forma en casa. Para ello, ocupan parte de las reuniones de apoderados (las que tienen una alta convocatoria por este motivo) o los citan a reuniones especiales.



**En una escuela rural del norte**, los profesores trabajan con los padres de los alumnos explicándoles paso a paso las materias que sus hijos están aprendiendo. Esto, según los docentes, impacta directamente en el buen rendimiento pues logra, en alguna medida, equiparar los dominios de conocimientos y los niños pueden avanzar con menos dificultad. Una apoderada comenta: "En mi curso hay apoderados que son muy mayores y hace mucho tiempo que dejaron de estudiar, no se acuerdan cómo dividir o multiplicar. Como la enseñanza ya no es igual, 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 vienen".

**En una escuela urbana**, cuyos apoderados tienen muy baja escolaridad, los profesores destinan una parte de las reuniones de apoderados a enseñarles materias para que puedan ayudar a sus hijos con las tareas. "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", explica una profesora.

Al incorporar a los apoderados al trabajo de aula, los profesores generalmente toman las siguientes precauciones para asegurar un buen trabajo conjunto:

- **Les asignan tareas y funciones específicas:** los apoderados saben cuál es su rol durante el desarrollo de la clase (repartir guías, revisar tareas o ayudar a mantener el orden o la disciplina).
- **Coordinan el trabajo con anterioridad al desarrollo de la clase:** los docentes explican a los apoderados el sentido de las actividades que se van a realizar en clases. Resuelven todas las dudas con anticipación para minimizar las interrupciones.
- **Previenen ausencias inesperadas:** dado que pueden surgir inconvenientes y los apoderados no siempre podrán estar presentes en los trabajos de aula planificados, los profesores se preocupan de contar con varios *ayudantes*.

### 5.5 Reforzamiento fuera de aula

En la mayoría de las escuelas existen instancias de reforzamiento adicional fuera de horario de clases, para los niños que presentan aprendizaje lento o que tienen dificultades especiales con algún tema. Esta actividad puede estar a cargo de profesores (en cuyo caso se recomienda que no sea el mismo profesor de asignatura quien tome al grupo de reforzamiento), de paradocentes y, a veces, de alumnos mayores con buen rendimiento. Un enfoque fresco y diferente contribuye a desbloquear a un alumno de las dificultades que una materia presentó en clases.

Cualquiera sea la modalidad escogida, la coordinación con el profesor de asignatura es muy importante para monitorear el progreso de los alumnos y evaluar cuándo darlos de alta del taller.



Las alumnas que tienen problemas de rendimiento, **en una escuela del sur**, reciben un tratamiento especial con el objeto de superar sus dificultades. En esto ha cumplido un rol fundamental la aplicación del programa del MINEDUC “Refuerzo Educativo”, que tiene una cobertura de 120 alumnas, seleccionadas entre aquellas de mayor vulnerabilidad pedagógica, con una atención de dos horas semanales. La medida es recibida con gratitud por los apoderados: “Cuando hay algunos niños a los que les cuesta más, los profesores se preocupan de ese grupito de estudiantes, le hacen clases aparte, para que después se integren de nuevo con el resto de los niños. Los profesores son un apoyo grande para uno, porque muchas veces no tenemos los recursos económicos como para pagar a alguien que les haga clases particulares a las niñas”.

**Una escuela del área metropolitana** atiende a un alumnado heterogéneo. Si bien mantiene un fuerte ritmo de trabajo en clases, brinda, a la vez, un apoyo focalizado a quienes son más lentos o tienen alguna dificultad. En caso de presentar bajo rendimiento, se les solicita a los padres que envíen al niño a reforzamiento en la jornada alterna a su horario habitual de clases. Los alumnos de 1° y 2° básico cuentan con una especialista en reforzamiento y una paraprofesora que es auxiliar de párvulos; éstas trabajan con grupos de 9 ó 10 niños. En la medida que algunos se van dando de alta, se incorporan otros. Los alumnos mayores, con buen rendimiento, apoyan a sus compañeros de 3° a 8° en sus estudios y tareas: “los que tienen mejores notas les ayudan a los otros, les preguntan si han aprendido...después, el que recibió ayuda le pone nota al ayudante”.

El profesor o las coordinadoras de ciclo les pasan guías especiales para reforzar algunos contenidos. La coordinación de los encargados del reforzamiento con el profesor jefe del alumno se produce de manera informal, durante el cambio de turno. Los niños y niñas 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 su problema es de índole emocional.

Es importante que el horario de reforzamiento se cumpla rigurosamente; que no coincida con el horario de clases regulares y que se cautele la asistencia de los alumnos que lo necesiten hasta ser dados de alta; de este modo, se mantiene la continuidad del aprendizaje.

### 5.6 Grupos diferenciales y programas de integración

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 (educadores diferenciales, sicipedagogos, psicólogos) o derivado a especialistas externos (neurólogos). Normalmente, y siguiendo las indicaciones de los especialistas, estos niños son evaluados en forma diferencial.

Varias de las escuelas estudiadas también han implementado en sus aulas programas de integración para niños con discapacidad intelectual; otras están en vías de hacerlo. Estos programas permiten trabajar efectivamente con algunos niños que presentan dificultades severas, los que se benefician de la mayor estimulación que reciben al compartir con niños sin discapacidad; éstos, a su vez, desarrollan vínculos afectivos con sus compañeros reforzando la identidad solidaria y la cohesión interna de estas escuelas, a la vez que aprenden a convivir en la diversidad.



**Una escuela con muchos alumnos** cuenta con el apoyo de una educadora diferencial para aquéllos con dificultades de aprendizaje y se coordina con las profesoras de los distintos cursos, acordando criterios de evaluación especiales. Así, por ejemplo, cuando un alumno presenta severos problemas de escritura se opta por evaluarlo de manera oral. Este sistema es visto por los docentes como una buena alternativa para mejorar los resultados académicos de los alumnos, junto con brindarles oportunidades equitativas con respecto a sus compañeros.

**Una escuela rural** de una pequeña comuna del norte cuenta con una profesora de educación básica que ha realizado cursos de perfeccionamiento en el área de educación diferencial. Ella trabaja en coordinación con la municipalidad hace 4 años, desde que se inauguró el Programa de Integración en la escuela. Los alumnos son diagnosticados por la psicóloga del municipio y aquéllos que presentan discapacidad intelectual reciben atención dentro de la misma escuela.

**Una escuela del sur del país** se encuentra ejecutando, desde hace 8 años, un proyecto de integración educativa. Los 30 niños son evaluados y atendidos por un equipo compuesto por dos sicopedagogas 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, con el propósito de entregarles herramientas concretas para desempeñarse en la vida; por ejemplo, se busca enseñarles un oficio a través de talleres de trabajo en madera y otros.

Sin embargo, los niños y niñas también participan en algunas clases con sus compañeros. En una clase de lenguaje de 2° básico, los alumnos en parejas elaboran un diálogo de títeres. Una de ellas está conformada por un niño sin discapacidad y un niño del proyecto de integración, el cual desarrolla un texto más breve que el de su compañero. Su participación es muy espontánea. Cuando les toca el turno de pasar adelante, ambos niños exponen su diálogo y son aplaudidos como todos los demás. En los recreos se puede constatar la incorporación efectiva de estos alumnos a la escuela; se integran a los juegos y no se observan actitudes discriminatorias, ni de parte de los profesores ni tampoco de los alumnos. Por el contrario, es posible observar continuos gestos de solidaridad y empatía entre los alumnos hacia estos compañeros; son 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 para ello ha suscrito, a partir de 2002, un convenio con una escuela especial, cuyos profesionales visitan a comienzos de año el establecimiento, para realizar un diagnóstico de los alumnos con dificultades más graves. Con cinco de estos niños se ha formado un grupo de integración, atendido en la misma escuela por una sicopedagoga enviada por la escuela especial.



## 6. Clima de aula y disciplina

La autoridad de los profesores de las escuelas estudiadas por UNICEF y Asesorías para el Desarrollo descansa en su profesionalismo y en su capacidad para generar aprendizajes en sus alumnos. Esta cualidad les hace ser respetados y queridos por los estudiantes, pese a que no actúan en forma indulgente, sino que, por el contrario, son rigurosos y tienen altas expectativas con respecto a ellos: “Una es pesada, exigente, pero los niños saben que los queremos; pocos profesores NO reciben a los niños con besos”, relata la profesora de una escuela urbana.

Otro elemento importante es su actitud: por lo general se muestran enérgicos, dinámicos y de buen humor. Tienen conciencia de que tanto una actitud optimista como una disposición negativa y pesimista se contagia y eligen proyectar la primera porque la confianza irradiada incentiva a sus alumnos y facilita su labor.

Estos docentes creen que para producir aprendizajes se necesita:

- una buena disciplina en aula.
- un clima que aliente a los alumnos a expresarse

sin temor a cometer errores.

Para generar este ambiente propicio emplean una serie de recursos, descritos a continuación.

### 6.1 Una buena estructuración de la hora de clases

Ya señalamos que una cuidadosa estructuración de la clase y el uso de metodologías y recursos motivadores facilita en gran medida el manejo conductual; los niños trabajan a un ritmo sostenido, no hay períodos inactivos en los cuales se aburren y se pongan inquietos. Como dicen los alumnos: “Si la clase está entretenida y uno está aprendiendo, no hay para qué portarse mal”. La motivación y retroalimentación constante del profesor, atento a las necesidades del curso, constituye un estímulo importante para que los alumnos perseveren en sus esfuerzos. El uso de estrategias diferenciadas (como el trabajo en grupo, el apoyo mutuo entre los niños y el uso de guías de aprendizaje) para atender a la diversidad de ritmos y puntos de partida de cada estudiante, permite que nadie se quede atrás.



Durante las clases en **una escuela del área metropolitana**, los alumnos se mantienen atentos y concentrados, ya que el profesor explica la materia con claridad y en forma amena; se muestra disponible para responder a todas las preguntas y dudas que le plantean los alumnos; toma la iniciativa para detectar sus necesidades de apoyo, recorriendo la sala y controlando los avances y dificultades de cada uno. Promueve la participación amplia en clases, a través de diferentes medios: respuestas verbales individuales, lectura en voz alta por turnos, trabajo en grupo, demostraciones en la pizarra y debates acerca de la validez de una respuesta. Asimismo, dedica un esfuerzo significativo a incentivar el apoyo recíproco y el respeto mutuo entre los niños; por ejemplo, instando a escuchar a los compañeros y a respetar los turnos para hablar.

### 6.2 Normas y límites claros y consistentes

Algunos profesores tienden a ser más estrictos y otros asumen una actitud más flexible pero, más allá de variaciones de estilo, es importante que exista un conjunto de normas de convivencia básicas claras y compartidas por profesores y alumnos. Si todos los adultos transmiten el mismo mensaje (por ejemplo, la importancia de ser puntuales, de no burlarse del que comete un error, etc.), los niños lo incorporarán más fácilmente.

Por el contrario, en los casos que se detectó que los docentes se desautorizaban entre sí, los niños

mostraban peor conducta. “Yo creo que el profesor de música fue un poco injusto al ponerles una anotación por conducta. Ustedes nunca se me portan así”, un comentario como éste, por ejemplo, socava aún más la autoridad del colega, al ser otro adulto el que lo critica. Tampoco se trata de ocultar las legítimas discrepancias; los profesores de las escuelas estudiadas tratan con franqueza estos temas en las reuniones de coordinación, analizan las causas del mal comportamiento, expresan su opinión y toman acuerdos para solucionar el problema. Frente a los niños, sin embargo, mantienen una actitud unida.



**En una escuela rural**, el trabajo coordinado y el compromiso afectivo de las profesoras con los niños impacta positivamente en la disciplina escolar y prácticamente no se producen faltas disciplinarias frecuentes 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, el criterio se mantiene a través del tiempo.

### 6.3 Promoción de valores de buena convivencia

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. Los docentes saben que prohibir conductas negativas no basta, y

que es más efectivo promover valores positivos. Promover un valor proporciona una guía para muchas otras situaciones que los alumnos puedan enfrentar a futuro y que un reglamento basado solo en exigencias y prohibiciones difícilmente puede prever.



**En un colegio urbano**, el equipo directivo y los profesores trabajan en la confección de un nuevo reglamento de disciplina: “Los reglamentos 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 o niña internalice una autodisciplina y un autocontrol efectivos que le permitirán adaptarse con éxito a un entorno laboral.

Los profesores de una escuela descubrieron que a la larga producía mayor impacto positivo en la convivencia escolar promover el respeto al profesor o alumno que exponía ante la clase, que prohibir que los alumnos hablaran durante la misma; es más efectivo 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 saca malas notas. Ante las prohibiciones los niños tendían a rebelarse o a cumplirlas solo cuando el profesor se encontraba presente; en cambio, tomaban la promoción de valores positivos como muestra de preocupación y compromiso de los profesores hacia ellos: “Nos aconsejan bien... el profesor nos trata como un padre...”.

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 ponen atajo a las burlas, sino que promueven conductas solidarias. Con ello se previenen muchas situaciones de violencia como las que vemos en los medios de comunicación, donde los 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 termina haciendo 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.



El valor de la solidaridad se promueve en todos los ámbitos en una pequeña **escuela de orientación evangélica**. Los alumnos de cursos superiores ayudan y protegen a los más pequeños; por ejemplo, se acercan a preguntar qué pasa si ven a alguno llorando, y tienen cuidado de no pasarlos a llevar cuando corren por el patio. En cada curso los alumnos más aventajados apoyan a los más lentos. Tienen para ello un buen modelo en los adultos: los profesores se reemplazan mutuamente cuando faltan, sin pedir compensación; se apoyan con sugerencias cuando enfrentan una dificultad con algún alumno; la directora, pese a que se encuentra empeñada en subir el puntaje SIMCE del colegio, recibe alumnos con diversas dificultades, entre ellos una alumna limítrofe, para que su madre pueda salir a trabajar; los padres, pese a la precariedad de sus medios, juntan víveres para apoyar a otros apoderados cesantes.

#### 6.4 Confianza entre profesor y alumno

Los alumnos de las escuelas estudiadas provienen, generalmente, de ambientes en que hay violencia; un número importante se caracteriza por ser impulsivo y tener baja capacidad de concentración. Los niños más inquietos son quienes, con

frecuencia, reciben más castigo en su casa, y ya no los conmueve. “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.



**Una escuela situada en un entorno urbano** marcado por el alcoholismo y la violencia se rige por el lema “Normas y Afecto”. Los docentes se esfuerzan por imponer disciplina mediante el respeto y el cariño, el diálogo y la razón, evitando las relaciones basadas en el temor frente a la autoridad y el exceso de normativas. Frente a un problema, en primer lugar se habla con los alumnos y luego se llama al apoderado; esto último “provoca en los niños miedo, pues algunos padres los golpean”. Se pretende dejar el castigo como último recurso porque “ya tienen suficiente en sus casas”. Por el contrario, los profesores procuran dar el ejemplo usando la palabra y no el grito como mecanismo generador de respeto: “los alumnos 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 descolocan...”.

En las escuelas estudiadas los profesores desarrollan una preocupación personal por cada niño y niña. Cuando se producen problemas de disciplina, la buena relación establecida previamente con los alumnos legitima la autoridad de los profesores para ponerles límites o pedirles 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; al contrario, es esta cercanía lo que valida la firmeza con la que uno pide que el niño cambie, respondiendo a las expectativas positivas que tenemos 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 de la escuela.



Los profesores de **una escuela rural** se enorgullecen de la buena disciplina imperante y los apoderados consideran este factor al momento de matricular a sus hijos en el establecimiento. Este “buen comportamiento” se construye con el ejemplo que dan los profesores: nadie grita, ni amedrenta, ni amenaza para que los alumnos trabajen; el trato entre los docentes es amable, cortés y familiar. Se entiende que un buen comportamiento no significa silencio y sumisión, sino que comprensión de los límites y de la importancia de lo que hacen. Todo se conversa, no solamente a nivel de profesores y alumnos, sino que también entre profesores y con los apoderados. Como señalan algunos alumnos “hay confianza pero no se pierde el respeto, los profesores son relajados, pero siguen siendo los profesores”.

### 6.5 Modelamiento

En las escuelas estudiadas los profesores actúan como un modelo positivo de conducta para sus alumnos, y no piden a sus alumnos ninguna conducta que ellos mismos no manifiesten.

En las escuelas que ponen énfasis en la cuidada presentación personal de sus alumnos, los docentes llegan todos los días vestidos 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 de buena gana porque perciben que sus profesores también han invertido esfuerzos en preparar una buena clase, en responder a todas las dudas y consultas, y en corregir las pruebas y entregar las notas a tiempo.

El modelamiento de conductas es un elemento estratégico que se encuentra presente siempre en la relación con los niños. Los profesores se expresan en forma correcta, hay un trato cortés entre los adultos del colegio, desde el director hasta el

auxiliar de aseo, lo mismo con los apoderados y alumnos. Una profesora explica: “Hay que adaptar las estrategias disciplinarias a los distintos niveles; con las alumnas de secretariado tengo que modelar la conducta que ellas deben tener, en todo momento. Por eso vengo con ropa formal, aunque preferiría venir de blue jeans; cuido mi vocabulario, no me siento sobre la mesa, siempre toco a la puerta antes de entrar a la sala, y pido permiso. Tampoco puedo ponerme a gritar ¡sientate! en la sala de clases, tengo que incentivar su conducta positivamente: ‘Cuando seas profesional, vas a tener que comportarte así...’”.

### 6.6 Uso de refuerzos positivos

La mayoría de los docentes de las escuelas estudiadas utiliza en abundancia el refuerzo positivo, que contribuye no solo a estimular las actitudes deseables y el cumplimiento de normas, sino también mejora la autoestima, la energía de los alumnos y el clima en el aula. Los profesores valoran en el momento y en público aquello que sus alumnos hacen bien, al mismo tiempo que los invitan a dar más de sí mismos.

**El refuerzo positivo puede adquirir muchas formas; por ejemplo, los profesores:**

Felicitan en forma verbal a los alumnos que cumplen con sus tareas o prestan atención en clases. Los animan con gestos cariñosos, como una sonrisa o un palmoteo en la espalda, a quienes se esfuerzan por superarse.

Organizan, con apoyo del colegio, una actividad recreativa cuando el curso logra ciertas metas; por ejemplo, respecto a puntualidad o asistencia.

Entregan premios o diplomas a fin de año a los alumnos con mejores notas, los más solidarios, los mejores deportistas, los que más se hayan superado, etc.

Exponen ante toda la escuela los trabajos destacados.

Para que sea efectivo, un refuerzo debe ser:

- **Oportuno:** felicite al alumno inmediatamente después de producida la acción que desea destacar. Si deja pasar el tiempo, el refuerzo pierde su efectividad.
- **Preciso:** indique claramente cuál es la conducta que Ud. está destacando (llegar puntual, participar en clases, ayudarle al compañero, etc.), así motivará a sus alumnos para repetirla.
- **Proporcional:** gradúe su intensidad de acuerdo al esfuerzo realizado por el alumno (por ejemplo, una palmadita en la espalda por un problema bien resuelto en la pizarra, y un reconocimiento público por subir el promedio de 4 a 5,8).
- **Personalizado:** considere el punto de partida de cada alumno para juzgar sus avances (sacarse un 5 en una prueba puede ser un gran éxito para un alumno de promedio rojo, pero no lo es tanto para un alumno sobresaliente; por lo tanto, es el primero quien merece una felicitación).



El profesor de lenguaje de un 7° básico, después de escuchar varias disertaciones felicita a los grupos más destacados: “Fue una presentación de alto nivel. Es un placer, como profesor, tener alumnos que hacen cosas tan buenas”. Los alumnos también se sienten reforzados por el interés personal que les brinda el profesor: “Nos da consejos, se maneja en el vocabulario de nosotros, nos trata como un padre”. En la escuela también se usan refuerzos materiales; los tres cursos con mejor puntaje en las evaluaciones de nivel son recompensados con una *completada*, y los cursos con mejor rendimiento anual, reciben como premio un paseo a la playa financiado por la sostenedora.

**En una escuela situada en un pueblo del sur** los profesores confiesan: “Cuando los niños con problemas aprenden a leer, se les hace una fiesta”. Trabajan convencidos de que con cariño y estímulos, todos los alumnos pueden aprender.

**En otra escuela**, que atiende a 800 alumnos provenientes de un sector de alta vulnerabilidad, los profesores se han propuesto levantar la autoestima de los niños. En una clase de 2° básico de lenguaje, cuando los alumnos finalizan una actividad, la profesora los define como “los alumnos más geniales y creativos del mundo”. Ella sostiene que para aprender los niños “necesitan mucho amor y comprensión, elementos que muchas veces no encuentran en sus hogares y familias”. Los alumnos entrevistados corroboran: “A mí la tía siempre me felicita porque tengo buena letra. A mí también, porque presto atención. A mí un día me felicitó cuatro veces. A mí me felicita porque yo hago las tareas bien, aquí en clases”.

**En una escuela de la Región Metropolitana** el curso cuyos alumnos presenten menor número de atrasos, se premia con un desayuno con torta; el curso con mejor rendimiento en las pruebas de nivel, con un paseo a la playa.

### 6.7 Sanciones *reparadoras*

Cada cierto tiempo los profesores se ven obligados a aplicar alguna sanción. 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.

Si una situación amerita un castigo, se escoge uno que esté relacionado con la infracción; así, más que castigo, podemos hablar de una conducta reparadora del daño causado, por ejemplo:

- “Si alguien rayó la pared del baño tiene que quedarse después de clases a pintarlo. Si no trajo tarea, al día siguiente debe resolver doble cantidad de problemas”.
- 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 brevemente del aula para llamarles la atención en privado: “Acá no hay linchamientos públicos, los retos se hacen en privado. Eso corre para profesores y alumnos”.
- 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).
- Nunca se aplican castigos excesivos, arbitrarios o que atenten contra la dignidad del alumno.

#### Area: Gestión Curricular

##### Dimensión

Acción docente en el aula. Prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

##### Elementos de Gestión

- Existen prácticas para recoger información sobre la implementación de los diseños de enseñanza en el aula.
- Existen prácticas para garantizar que el clima y la convivencia favorezcan el aprendizaje en el aula.
- Existen prácticas para asegurar que los docentes mantengan altas expectativas sobre el aprendizaje y desarrollo de todos sus estudiantes.
- Existen prácticas para asegurar que el tiempo se organice de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza.
- Existen prácticas para asegurar que el espacio educativo se organice de acuerdo a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes y en función de los diseños de enseñanza.

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



“...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.



**E**n todas las escuelas existe alguien que ejerce el liderazgo tecnicopedagógico, alguien que se hace responsable y define el marco de acción en esta materia, 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

En las escuelas efectivas los líderes pedagógicos –jefes de UTP, directores o docentes encargados de este rol– son el motor que impulsa el mejoramiento continuo de las prácticas docentes. Cumplen un papel muy importante en la búsqueda de nuevas y mejores formas de trabajar con los alumnos, en la cuidadosa asignación de responsabilidades, en la promoción del trabajo cooperativo entre docentes y el fomento del aprendizaje permanente.

#### 1. Asignación de responsabilidades

La distribución de responsabilidades y tareas es un arte que requiere conocer muy bien al personal, conocer los desafíos y dificultades inherentes a la función que la persona debe desempeñar y los objetivos a lograr. Colocar a la persona adecuada en el puesto correcto, distribuir la carga de trabajo para que cada uno pueda cumplir con sus responsabilidades principales, y asegurar la continuidad del trabajo pedagógico ante las contingencias, forma parte de las labores claves del jefe técnico.

#### 1.1 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, con la intención de lograr un empalme que beneficie el aprendizaje de los alumnos.

Por ejemplo, la paciente profesora de lenguaje que se distingue por ser cariñosa y establecer una relación muy cercana con los niños de 1º y 2º básico, no necesariamente lo hará bien con los desordenados preadolescentes de 7º y la enérgica profesora de ciencias que disfruta desafiando a los niños de 8º 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; en otras, la asignación se hace siguiendo normas más rígidas. Hay jefes técnicos que prefieren que los cursos cambien con frecuencia a sus profesores jefe; incluso año a año: “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 de sus cursos y los mantienen a cargo por dos o tres años o por un subciclo (de 1º a 4º con un profesor, y de 5º a 8º con otro). No se acostumbra, sin embargo, a mantener a los profesores con el mismo curso de 1º a 8º básico, ya que en la mayoría de las escuelas se privilegia un cierto grado de especialización por subciclo o nivel. No hay recetas únicas.



**En una escuela del área metropolitana** se usa la siguiente 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, se le asignan a estos cursos 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 que poseen una actitud más maternal, facilitando la transición desde la prebásica.

En 5° y 6° los alumnos tienen varios profesores, todos de enseñanza básica, los que se especializan por subsector de aprendizaje: lenguaje, matemáticas, comprensión del medio, área artística, etc.

En 7° y 8° los alumnos también tienen diferentes profesores por asignatura, pero aquí la directora prefiere tomar docentes de enseñanza media. La decisión es porque contribuyen a elevar el nivel de rendimiento de los niños y niñas de esa edad.

### 1.2 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, ya sea asignando personal adicional para ello (paradoctentes, etc.) o distribuyendo 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 tomar medidas si obstaculiza su labor pedagógica. Los jefes técnicos tienen claro que la preocupación más importante de sus docentes debe ser que sus 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 en un 100% en planificar sus clases y organizar su enseñanza de forma adecuada.

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

### 1.3 Anticipación de reemplazos y ausencias (continuidad del trabajo)

Cuando se ausenta un profesor, los jefes técnicos se aseguran de que el trabajo del curso no pierda continuidad. Muchas veces es otro profesor, un parodocente, el mismo jefe técnico o el director quien toma temporalmente el curso y trabaja con él, hasta que retorne el profesor de asignatura. Como la planificación de clases se realiza con alguna anticipación (¡nada se deja al azar!), generalmente hay material preparado con el que la persona que queda a cargo del curso 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 un stock de guías de reforzamiento para distintas materias, al que recurre cuando un profesor falta sin aviso previo (por enfermedad, por ejemplo); los niños aprovechan para trabajar en ellas y reforzar algunos contenidos.

En caso de que la ausencia del profesor se prolongue, los jefes técnicos disponen de un archivo de estudiantes en práctica y personal que ha hecho reemplazos con anterioridad y que puede ayudarlo a encontrar una alternativa con rapidez. El estar preparados contribuye a minimizar el perjuicio que los cursos puedan sufrir por la ausencia de su profesor.

## 2. Trabajo en equipo

Los jefes técnicos fomentan que los docentes se reúnan regularmente con sus equipos directivos, para

informarse y alinear criterios en torno a metas comunes. Con mayor frecuencia, las reuniones son de grupos pequeños que se abocan a tareas concretas en beneficio de los alumnos: planificar el trabajo de una asignatura, coordinar el reforzamiento de los alumnos de un curso, tratar el caso de un alumno con dificultades, etc. Se cultiva un clima de confianza y apertura para que los participantes en la reunión puedan exponer sus dificultades, pedir ayuda, ofrecer sugerencias, acoger críticas constructivas y recibir aportes de los demás.



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 que se produce no solo en las instancias de coordinación formales (reunión semanal de dos horas) sino también durante los desayunos, almuerzos y viajes hacia y desde el trabajo. “Ellas conversan y se muestran lo que hacen; comparan y piden ayuda; se diferencian mucho de las otras escuelas, en las que nadie comparte lo que hace con los niños”, relata el supervisor del DEPROV.

Las reuniones suelen ser productivas, los jefes técnicos se preocupan de organizarlas bien y *van al grano*, manteniendo el foco en lo pedagógico desde una

perspectiva práctica: cómo hacer, mejorar, resolver; qué recursos están disponibles, cómo nos coordinamos para lograr tal objetivo, etc.



En el primer ciclo de un colegio urbano, los profesores de cursos paralelos planifican en conjunto los contenidos y las tareas que semanalmente trabajarán, las que son iguales para todos. “Inmediatamente después y antes de las clases los profesores de los tres cursos paralelos nos juntamos brevemente, coordinando y evaluando las actividades. Acá nadie trabaja solo, todo se comparte: las experiencias, metodologías, logros, errores y los aprendizajes derivados de ellos”, relatan las profesoras. Entre 5º y 8º, en tanto, los profesores se reúnen y planifican por subsector.

El trabajo en equipo constituye una fuente de soporte emocional para los profesores, pues saben que no están solos ante las múltiples demandas que emanan del

entorno de vulnerabilidad en el que deben trabajar. Asimismo, el contacto frecuente ahorra malentendidos y desactiva focos potenciales de tensión.



En las reuniones de profesores de una escuela de la periferia de Santiago se incorporó una instancia de catarsis, los *5 minutos de desahogo*, donde cada uno puede ventilar su rabia, frustración, preocupación, sin recibir la censura del grupo por la forma de expresarse.

La buena comunicación entre los docentes evita que los problemas se acumulen y se transformen en conflictos: “Se producen problemas siempre, pero aquí existe una cultura de enfrentarlos y no negarlos, o dilatar la resolución”... Hay cuidado, eso sí, de no llevar los problemas a un plano personal: “Hay roces, pero se aclaran... Uno no va contra la persona, sino contra la acción”.

¿Qué áreas se benefician en mayor medida del trabajo en equipo de los docentes?

### 2.1 Planificación

La planificación en las escuelas estudiadas generalmente 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 sus recursos; cada profesor adapta estos consejos a la realidad de su curso y los incorpora a la planificación de sus actividades.

### 2.2 Normas disciplinarias y manejo conductual

En las instancias de trabajo en equipo, los profesores desarrollan criterios y líneas de acción conjuntas para incentivar hábitos, promover valores y manejar problemas conductuales en el marco del proyecto educativo del colegio. Esta consistencia para abordar el tema disciplinario explica en gran parte el clima de tranquilidad y respeto que impera en la mayoría de las escuelas: si todos comparten las mismas normas y promueven los mismos valores, los alumnos internalizan más rápidamente las reglas y se comportan de acuerdo a ellas.



Gracias a la comunicación cotidiana entre las profesoras de **una escuela rural**, éstas conocen la realidad de cada niño y pueden hacer un seguimiento estrecho a sus avances y dificultades. Por ejemplo, si un niño presenta una conducta que interfiera 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, sean pedagógicas (dificultades con una materia), emocionales (tristeza por haber peleado con un amigo), familiares (el nacimiento de un hermanito), incluso materiales (inasistencia debido a la falta de zapatos que le impide caminar el largo trayecto a la escuela). Las profesoras se aportan mutuamente sugerencias y experiencias que permiten encontrar la mejor manera de apoyar al niño o niña en dificultades, lo que evita que se quede atrás en sus aprendizajes. Lo mismo ocurre con el manejo de problemas conductuales, que son 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. Esto es percibido como uno de los puntos fuertes del establecimiento por los apoderados: “Los profesores son minuciosos en las tareas y en lo que se refiere a las obligaciones de las niñas. Por ejemplo, hoy 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 un plazo, y las niñas saben que esos plazos siempre se cumplen, que ese día la profesora va a recoger la tarea y que la va a devolver antes de la prueba, con la nota y las correcciones, para que puedan estudiar. Ellas se esmeran para hacer el trabajo como la profesora lo dice y en la fecha que indicó. Creo que la gracia de esto es la responsabilidad que los profesores inyectan a sus alumnos. Gran parte de los avances que ha tenido la escuela, ha sido gracias a eso...”.

### 2.3 Articulación de ciclos y niveles (traspaso) y anticipación de contenidos

Otro tema de gran trascendencia, que requiere del trabajo en equipo entre profesores, es la articulación entre niveles y ciclos de enseñanza. Muchas de las escuelas del estudio se preocupan de equilibrar los procesos de cambio y continuidad que se producen

cuando un curso pasa a un nuevo ciclo. Se intenta que la adaptación a los cambios 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 e incluso en jornadas diferentes.



**En una escuela urbana del norte**, el jefe de UTP decidió empezar a unir los subciclos de aprendizaje, que se encontraban muy desvinculados entre sí. Los docentes de 1° y 2° básico empezaron a conocer en profundidad los objetivos y contenidos curriculares cubiertos por sus colegas de prekinder y kinder y las metodologías aplicadas. El objetivo fue establecer metas acordadas entre ciclos, por lo que comenzaron a realizarse reuniones de ciclos y niveles, en vez del consejo de profesores. En esas reuniones los docentes evaluaron las necesidades de aprendizaje de los alumnos que ingresaban al NB1 o al NB2, concluyendo que la mayoría traía dificultades en el reconocimiento y lectura de los grafemas; además, existían marcadas dificultades para adaptarse a la nueva jornada escolar y a las metodologías de enseñanza.

En prebásica las educadoras de párvulos 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 una forma frontal.

**En una escuela urbana situada en una localidad sureña**, por mucho tiempo, una de las principales preocupaciones de la jornada de la mañana fueron los 7° básicos. Usualmente, el paso de 6° a 7° año traía consigo cambios sustanciales en la disciplina: los alumnos bajaban sus calificaciones y comportamiento. Los niños se quejaban constantemente que el cambio para ellos era *muy brusco*, pues aumentaban la jornada, pasaban a tener más profesores (antes solo tenían uno para la totalidad de las asignaturas) y había un grado de exigencia mayor. Una de las soluciones que ensayaron los docentes fue llevar alumnos de 7° y 8° básico a los cursos de 6°, para que éstos les transmitieran su experiencia con el cambio de jornada y de profesores, les contaran cuáles asignaturas presentaban mayor dificultad, etc. Asimismo, los docentes implementaron un sistema de *tutorías* durante el primer semestre de cada 7° básico, consistente en que un alumno de 8° apadrinaba a un estudiante de 7°, enseñándole metodologías de estudio atinentes a las nuevas características de la enseñanza.

La coordinación entre docentes permite conocer interesantes ejemplos de integración transversal, entre distintos subsectores de aprendizaje.



En una escuela se realizan periódicamente reuniones de profesores por nivel de enseñanza, para compartir los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y analizar la posible integración de distintas materias. Así, la profesora de lenguaje de 7° año enseña las características de las obras literarias teatrales, en educación tecnológica los alumnos elaboran máscaras y trajes, mientras que en historia, los niños aprenden sobre la cultura grecorromana y los orígenes del teatro. Al término de la unidad, los estudiantes presentan una obra teatral aplicando los contenidos enseñados, siendo supervisados en esto por el profesor de educación física.

**En una escuela de la zona central**, los docentes acordaron promover el adecuado uso de las reglas ortográficas evaluando este aspecto en cada prueba, tarea y trabajo de investigación. Asimismo, decidieron fomentar la realización de pruebas de desarrollo, más que las 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 y sin errores, más rápido que si solo hubieran sido incentivados en la asignatura de lenguaje.

**En los niveles básicos de una escuela del sur**, los docentes procuran que los contenidos vistos en diferentes clases 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.

#### 2.4 Aprendizaje entre pares

El trabajo en equipo constituye una instancia de formación permanente para los docentes de las escuelas efectivas. Éstos saben que “no todos son buenos para todo”, que las metodologías que les sirvieron ayer pueden no funcionar de la misma

manera con las nuevas promociones de alumnos, pero también, que poseen maestría en algunos temas. En el trabajo conjunto se muestran generosos para compartir lo que saben y abiertos para aprender de sus colegas y enriquecer su práctica con la experiencia 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 se dio cuenta de que los niños lograban concentrarse mejor en clases si al inicio hacía algún tipo de ejercicio físico que les permitiera descargar sus energías (caminar, bailar). Después de eso, los niños podían entrar de lleno a los contenidos que debían aprender. Les contó sobre esta práctica a sus colegas del ciclo inicial; éstas encontraron que era una buena idea y la adoptaron, con excelentes resultados en sus respectivos cursos.

**En una escuela rural** los docentes son solidarios con sus colegas menos expertos; la profesora más joven destaca que sus compañeros han sido fundamentales, ya que la han ayudado con sugerencias en el aprendizaje práctico de su profesión.

Esta modalidad de perfeccionamiento cotidiano y aplicado a su realidad concreta, explica gran parte de los buenos resultados obtenidos por estos docentes con sus alumnos.

### 3. Perfeccionamiento adecuado a las necesidades de la escuela

Hoy existe una gran oferta de perfeccionamiento docente que responde a la necesidad de adecuar las prácticas pedagógicas y mejorar la calidad educativa en sintonía con la reforma educacional. Es común que en cada escuela los profesores y directores asistan durante el año a distintos cursos de perfeccionamiento. Lo mismo ocurre en las escuelas efectivas, porque el desarrollo profesional es un tema que recibe una alta prioridad. Sin embargo, asistir a numerosos cursos y talleres no garantiza automáticamente una mejor estrategia pedagógica en la sala de clases.

¿Qué características tienen, entonces, las actividades de perfeccionamiento usadas en los establecimientos estudiados que las hacen tan efectivas?

Estas escuelas tienen una política de perfeccionamiento docente constante y atingente a sus necesidades.

En primer lugar, se trata de un perfeccionamiento con mucho énfasis en lo práctico: conocimientos que se pueden aplicar directamente en el aula, metodologías eficaces y motivadoras, etc. Los sostenedores contratan cursos según las necesidades de la escuela.

Un segundo punto importante es que, cualquiera sea la modalidad de perfeccionamiento en las escuelas estudiadas, los conocimientos adquiridos se comparten con los colegas como práctica sistemática propiciada por los jefes técnicos, o de manera informal.



**En una escuela rural de norte** se da una *cadena de motivación por la capacitación*. Primero se capacita el director y esto motiva a los profesores. Los padres también se motivan y desean aprender más. La cadena de capacitación repercute finalmente en los niños y niñas, quienes se dan cuenta que la misión de estudiar no es solo de ellos. El aprender es algo fundamental para todos y si la gente que ellos más respetan lo hace constantemente, “es algo bueno y ellos también deben hacerlo”.



**Algunos criterios empleados para elegir el perfeccionamiento son:**

El perfeccionamiento se vincula preferentemente a las asignaturas o niveles de edad en las que cada profesor se ha especializado. Por ejemplo, en una escuela rural con multigrado, las profesoras del Ciclo Básico toman cursos de perfeccionamiento en los niveles NB1 y NB2, y las docentes del ciclo intermedio, los cursos correspondientes a 5° y 8°.

El perfeccionamiento se vincula a las condiciones y preferencias personales. No se perfeccionarán en lo mismo los profesores de ramos humanistas y artísticos, con los de ramos científico matemáticos.

Necesidad de los docentes. En una escuela de la zona central, los profesores reconocieron que una de sus falencias era la evaluación de los contenidos enseñados. Si bien sus alumnos aprendían, esto no se reflejaba en las calificaciones que obtenían. La forma utilizada para evaluar consideraba principalmente las pruebas de ítem, las que evaluaban memorización. Dada la necesidad percibida, los profesores realizaron un postítulo en evaluación que permitió incorporar otras formas evaluativas.



“Hay hartas reuniones donde nos dicen qué está mal. Es más factible la solución si a una le dicen el problema.”

“Hay una cuenta anual del colegio, con apoderados, autoridades.”

“El jefe técnico llamó a mi marido a la casa para avisarle de un curso de gasfitería.”

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

Apoderados, Colegio Polivalente, La Pintana.

Lo destacable en las escuelas efectivas es que los padres confían, creen y valoran la labor que desempeña la escuela y reconocen en ella una esperanza de mejores oportunidades y de movilidad social para sus hijos. Una parte significativa de los apoderados piensa que la confianza que tiene en la escuela no significa que se desligue de la responsabilidad educativa, situación que con frecuencia se escucha entre profesores 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 la planificación de los profesores considera objetivos y actividades tendientes a involucrar lo más posible a los apoderados, entregándoles información, tomando en cuenta su parecer en algunas materias y preocupándose de su situación familiar cuando hay dificultades. Comparten sus altas expectativas sobre el futuro de sus hijos y se esfuerzan por involucrarlos en la educación, aunque su propio nivel de escolaridad sea muy bajo.

La falta de apoyo de los padres no es una excusa

La incorporación de los padres en muchas escuelas no es una tarea sencilla. Padres y escuela parecen estar sobredemandados de exigencias. La cultura escolar no siempre ha estado abierta a la participación, centrándose en aspectos administrativos y financieros a través de las actividades del centro de padres. Los profesores atribuyen los bajos resultados de los estudiantes a la falta de compromiso de su familia, mientras los padres expresan su malestar porque no están informados ni tienen canales efectivos para su participación.

Una reciente encuesta del Centro de investigaciones y desarrollo educacional (CIDE) señaló que solo el 53%

de los profesores declara que en su escuela existen instancias permanentes de trabajo con los padres, cuyo foco es el aprendizaje de los alumnos.

La siguiente tabla muestra la opinión de los profesores sobre el grado de preocupación de los apoderados por la educación de sus hijos:

**Grado preocupación padres (según profesores)**

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Total
Alta y media preocupación	17	33	49	28
Baja y muy baja preocupación	83	67	51	72

Sin embargo, los alumnos de todas las dependencias no opinan igual ni se sienten *abandonados* por sus padres; el 75% dice que siempre o casi siempre “cuenta con sus padres cuando necesita ayuda en las tareas”; el 58% que “conversa en casa lo que aprende en la escuela”; el 84% los padres, siempre o casi siempre “preguntan cómo les va en las pruebas”. Dos tercios de los alumnos hablan habitualmente con sus padres sobre las dificultades que enfrentan en la escuela, y el porcentaje baja al 37% cuando se les consulta sobre la participación de éstos en actividades de la escuela. En este caso no es posible saber si los padres no participan por falta de mecanismos adecuados o por falta de motivación.

En las escuelas estudiadas, los profesores asumen como un dato de la causa que trabajan en un contexto difícil y que la falta de apoyo de los padres no es una excusa para no producir cambios. No esperan apoderados ideales, ni se quejan por la dura realidad familiar y social que los rodea. En paralelo, logran integrar un porcentaje significativo de padres en torno al proceso educativo.

Mejorando la relación con los apoderados

¿Qué medidas concretas o actitudes han facilitado el acercamiento entre docentes y apoderados?

Los docentes asumen la realidad de los apoderados, rescatando y potenciando los valores positivos del medio

Para que un profesor pueda establecer una alianza con los apoderados 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. Muchos padres son ex

alumnos de la escuela; hay una historia común y una convivencia cotidiana que facilita el acercamiento. En otras escuelas, la valoración de la cultura del entorno se va produciendo de a poco, en la medida que profesores y apoderados se van conociendo y los eventuales prejuicios van desapareciendo.

Sin embargo, en algunos sectores urbanos los niños se desenvuelven en un medio en el cual viven situaciones que se apartan de los valores que la escuela desea promover. ¿Cómo asumir una realidad de este tipo? Veamos la experiencia de un colegio que trabaja en estas 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 o niña de su casa o su hábitat, pero sí podemos enseñarle a manejar las situaciones de manera diferente”. Aspiran 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. En palabras del director: “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, tratamos de potenciar las primeras”.

Al aliarse con el deseo de los padres de brindarles 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 al respecto: “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 estudiara. Dijo que iba a hablar con él y que si se portaba mal de nuevo, que le avisara no más...”.

Los 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 los profesores: ellos deben conocer sus nombres, saludar

con amabilidad, escuchar sus preocupaciones y responder a sus inquietudes, compartir con ellos en situaciones informales. Con esto dan un signo claro de que la presencia de los padres en la escuela es importante.



**En una gran escuela urbana** el director, los profesores y el resto del personal, son considerados personas cercanas a los apoderados: “Cuando una tiene un problema, los profesores 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”, dicen algunos apoderados.

Los apoderados reciben un trato respetuoso y considerado

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



**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, conversar con ellos y a participar de las actividades extraprogramáticas. Pero lo que más valoran es que los profesores hayan dejado de *retarlos* por el mal comportamiento o las malas notas de sus pupilos en las reuniones de apoderados. Ahora los profesores se centran en *ayudarlos a ayudar*, explicándoles las materias pasadas para que puedan entender y apoyar a sus hijos en casa. Fruto de este cambio de estrategia por parte de los profesores, muchos apoderados que antes evitaban las reuniones han comenzado a involucrarse más en la educación de sus hijos y a apoyar a la escuela en sus objetivos.

Cuando los apoderados de una escuela del sur tienen alguna preocupación, siempre hay algún profesor que los puede recibir y escuchar. Destacan especialmente que los docentes tratan bien a los apoderados y son muy reservados con los problemas que ellos les confían.

Los profesores informan a los apoderados de los aspectos pedagógicos

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, los docentes dan a conocer a los apoderados:

- los resultados de aprendizaje de los alumnos, retroalimentando oportuna y detalladamente a los padres respecto a su rendimiento.
- los temas que los alumnos están viendo en las diferentes asignaturas.
- aspectos generales relacionados con el aprendizaje del curso.
- aspectos generales de la convivencia interna del curso.
- logros y trabajos interesantes desarrollados por los niños.
- los valores promovidos por el Proyecto Educativo y las normas que rigen la convivencia interna.
- los planes y proyectos para el futuro de la escuela.
- los cambios y las decisiones que se toman en la escuela: a qué se deben, en qué consisten y de qué manera afectarán a los alumnos y a los apoderados.



**En una escuela urbana**, muchos padres se oponían a los trabajos grupales y consideraban que eran una pérdida de tiempo; para hacerlo los niños debían ir a la biblioteca comunal que quedaba a cierta distancia del barrio. 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 disminuyó.

Por su bajo nivel educacional, la mayoría de los apoderados de una apartada escuela rural considera que no pueden apoyar a sus hijos en la realización de tareas y trabajos escolares ya que, en muchos casos, la escolaridad del hijo sobrepasa a la de los padres. No obstante, las profesoras los estimulan para que valoren el apoyo y el importante papel que tienen en la formación de sus hijos: no ayudan en las tareas pero supervisan puntualmente que los niños las hagan por sí mismos. Los padres contribuyen al logro de una buena disciplina al respaldar la autoridad de las profesoras y aseguran la continuidad del aprendizaje cuando velan por la asistencia regular de los niños a clases.

Por otra parte, si los profesores requieren del apoyo de los padres es importante que la petición se formule en términos claros y concretos, contemplando sus reales posibilidades de brindar apoyo.

#### Los padres pueden ayudar:

- Pidiéndole a sus hijos que todos los días lean en voz alta por 10 minutos.
- Incentivar a que los niños y niñas apaguen la TV a las 21:00 y se duerman, para que se levanten más temprano y lleguen a tiempo.
- Preguntar a los hijos qué hicieron en el día, qué aprendieron.

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

Las reuniones de apoderados se preparan bien para que sean interesantes para los padres

Las reuniones de apoderados son instancias que con frecuencia se desaprovechan; 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 tratados en

reuniones individuales con el profesor (por ejemplo, la nota que un niño sacó en una prueba). En la mayoría de las escuelas 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 alumnos en las diferentes asignaturas, cuáles son sus avances y debilidades, sus necesidades de reforzamiento, etc.

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

Los profesores piden la opinión de los apoderados y promueven su participación

La mayoría de las escuelas estudiadas incentiva la participación de los padres en las actividades y celebraciones del colegio, en las cuales apoderados, alumnos y profesores aprenden a conocerse en una faceta diferente.



**En una escuela rural del norte** con frecuencia se realizan noches recreativas, actos folclóricos, tardes deportivas, y otras actividades que son cuidadosamente planificadas.

Los eventos generan participación e identidad comunitaria, pues las actividades están muy relacionadas con el diario vivir rural de la comuna. Constituyen un espacio de trabajo en equipo entre padres, alumnos y profesores; todos están a cargo de algo, participan en conjunto. Por ejemplo, el profesor de matemáticas pasa a ser *el fotógrafo*, el profesor de lenguaje y comunicación el *animador oficial*, el auxiliar es el *contador de chistes*; hay presentaciones de profesores con alumnos, participación de ex alumnos, los padres colaboran confeccionando los disfraces de sus hijos o asisten como espectadores.

Los docentes promueven la superación personal de los apoderados

Los profesores motivan a sus apoderados a integrarse a los cursos y actividades que muchas escuelas ofrecen en horario vespertino, para desarrollar nuevas competencias, mejorar su autoimagen y autoestima. Los apoderados elevan su nivel de escolaridad (completan 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 las capacitaciones y se quedan porque se les abre la posibilidad de desarrollar una relación distinta con la escuela y 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, lo que motivó a los apoderados a continuar estudiando. Se realizó así 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”.

- 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