

CAMBIOS EN EL DISCURSO SOBRE RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN ESCUELAS DE BAJO RENDIMIENTO Y ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL

Changes in the discourse about learning results obtained by low achievement and high social vulnerability schools

PAULO VOLANTE B.*
MAGDALENA MÜLLER A.**

Resumen

En el contexto de las políticas de *accountability* en educación se observan discursos que asumen los resultados de aprendizajes como un objetivo que legitima la presión a las escuelas, y por otro lado como una razón para resistir activamente los procesos de reforma estandarizados. A nivel micro, esta tensión expresa distintas formas de implementar procesos de cambio. En este estudio analítico descriptivo se accede al proceso de cambio en el discurso de los directivos de escuelas en procesos de intervención, después de haber recibido los resultados SIMCE 2005-2002, lo que influye en el contenido y el sentido del discurso. Se comparan los casos de escuelas que lograron un significativo incremento de sus resultados con las que no lo lograron. Los resultados dan cuenta de coincidencias en el discurso, tales como el aumento en las expectativas sobre el aprendizaje de los niños y niñas, y la definición de resultados de aprendizaje como metas de gestión. Asimismo se constatan diferencias, tales como la tensión entre lo curricular y lo formativo, la especificidad de las variables a monitorear, la necesidad de información externa para el control interno y el lugar que ocupan los estudiantes en el proceso.

Palabras clave: resultados de aprendizaje, cambio organizacional, monitoreo niño a niño, control de gestión

Abstract

In the context of accountability policies in Education, we find cases of discourses that consider the learning results as an objective that legitimizes putting pressure on schools, as well as cases that consider them a reason to actively resist the standardized reform processes. At a micro level, this tension expresses different ways of implementing change processes. This analytical-descriptive study reviews discourse changes among heads whose schools are being intervened, after having received the SIMCE 2005-2002 test results, which affects the content and meaning of the discourse. Schools achieving a significant increase in their results and those that did not are compared. The results account for coincidences in the discourse, such as the increased expectations on the children's learning, and the definition of learning results as management goals. Likewise, there are also differences, such as the tension between curricular and formative issues, the specificity of the variables being monitored, the need for external information for the internal control and the students' place in the process.

Key words: learning results, organizational change, child-to-child monitoring, management control

* Magíster en Administración de Empresas MBA-UC, Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pvolante@uc.cl

** Magíster (c) en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinadora del Departamento de Psicología del Colegio Alemán de Santiago, mbmuller@uc.cl

I. Antecedentes y contexto del discurso sobre resultados escolares

En Chile y el mundo se constata la tendencia de las reformas educativas a orientarse al logro de resultados de aprendizajes cada vez más estandarizados. Esta tendencia ha fortalecido las denominadas políticas de *accountability*, en cuanto enfatizan el logro “*de resultados del aprendizaje escolar y la responsabilidad que le cabe a las escuelas –y dentro de ellas a la comunidad escolar– por los resultados que obtienen sus alumnos*” (PREAL-CIDE, 2006).

De este modo, el tema de los resultados de aprendizaje en las mediciones nacionales e internacionales se ha convertido en un foco de tensión pública que se expresa a nivel macro y micro. Esta tensión estimula posturas teóricas antagonistas, tales como el discurso de la presión sobre las escuelas (Eyzaguirre, B. y Fontaine, L., 2001) o el discurso de la resistencia activa de los profesores (Giroux, H., 1990).

En este contexto, el año 2002 se inicia en Chile el plan de asistencia técnica a 66 Escuelas Críticas de la Región Metropolitana, con financiamiento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Este plan fue administrado por el Ministerio de Educación, e implementado por siete instituciones asesoras. De este modo la Universidad Católica de Chile, a través del programa AILEM (Aprendizaje Inicial de Lectura, Escritura y Matemáticas)¹, ha puesto el énfasis en que las escuelas vulnerables concentren sus esfuerzos en dos objetivos principales:

- 1) El incremento de resultados en lenguaje y matemáticas evaluados a través de la prueba nacional SIMCE.
- 2) El incremento en las capacidades de gestión y enseñanza de los directivos y profesores de cada escuela.

Ambos objetivos fueron planteados como el eje de una intervención organizacional, que en el contexto aludido puede caracterizarse como una estrategia de cambio “top down” y que además es instalada desde fuera. En este sentido, el proceso de cambio que se pretendía implementar en cada escuela tenía altas probabilidades de ser percibido como una medida de presión y, por tanto, provocar resistencia de parte de los directivos y profesores, reproduciendo así la tensión discursiva y práctica que ha sido tematizada por teóricos del cambio en educación.

¹ <http://www.puc.cl/educacion/ailem/>

II. El significado del cambio

De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer (1997), la clave para entender la disposición en favor de los cambios particulares o el logro de los cambios deseados se relaciona con el significado acerca de los fines del cambio educativo. En este sentido, el problema del significado del cambio consistiría en la forma en que aquellos que participan comprenden qué debe cambiar y cómo se logrará de la mejor manera. Dándose cuenta, al mismo tiempo, de la interacción e influencia mutua y constante entre el qué y el cómo del proceso de transformación.

Por otra parte, las soluciones a los problemas deben convenirse por medio del desarrollo de un significado compartido entre los involucrados en el proceso de transformación. Por lo tanto, la conexión entre el significado y la acción individual y colectiva en situaciones cotidianas es el punto crítico donde se sostiene o se derrumba el cambio (Cole, M., 1999).

Discurso inicial: año 2002

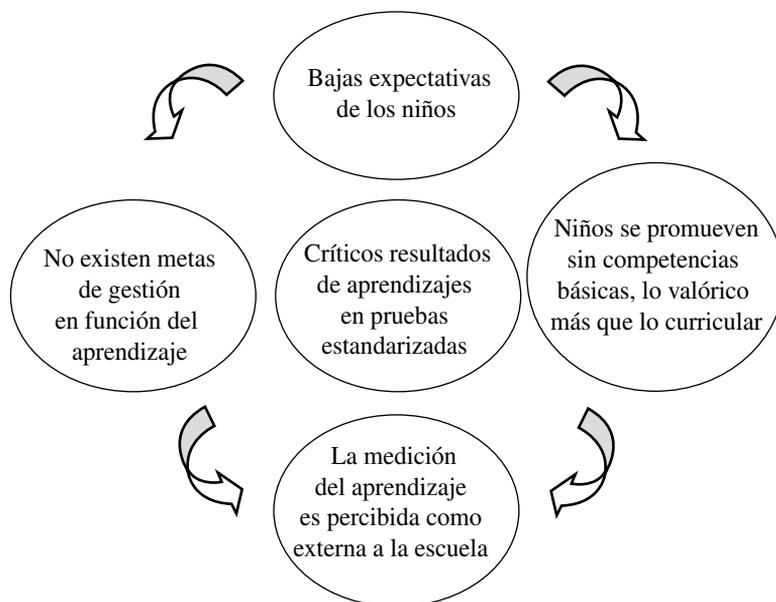
A mediados del año 2002 se inició la intervención en las escuelas en que se implementaría el Programa AILEM-UC, hasta fines de 2005. Por tanto, se comenzó con un proceso diagnóstico y análisis de las variables claves que afectaban el estado de la gestión y el logro de resultados pedagógicos en estos casos. De acuerdo al diagnóstico inicial el problema central de gestión se definió como un déficit de alineamiento y monitoreo en función de resultados de aprendizajes, ya que los discursos y prácticas observadas constituían un escenario que sintéticamente se definió como una característica de instituciones con ausencia de control interno, y presionadas externamente (Figura 1).

En ellas los resultados esperados se consideraban inviables, los estándares se percibían como impuestos desde fuera y las mediciones de avance también. En síntesis, en este grupo de escuelas la mayoría de las causas de sus déficit se atribuían a factores externos y los factores modificables se creían insuficientes para transformar su situación actual (Volante, P.; Tapia, O.; Müller, M., 2005).

Durante la intervención semestralmente se continuó registrando información, y un hito de este proceso fue el análisis de las evidencias de cambio cultural en escuelas a fines de 2005, el cual fue inspirado por investigadores del SMP-UCLA quienes realizan experiencias muy similares en escuelas vulnerables del estado de California en EE.UU². Este análisis del proceso de cambio nos sugirió que escuelas sometidas a la presión por el incremento de resultados y a la validación en el contexto de políticas

² ver: <http://www.smp.gseis.ucla.edu/OurServices/HPSG>.

Figura 1
 ESQUEMA DE RELACIONES RESPECTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE



de *accountability* son un escenario privilegiado para comprender procesos de cambio desde la experiencia de sus actores. En esta fase ya se observaron diferencias entre casos que avanzaban más rápido y otros que continuaban anclados en la situación inicial. Por otra parte, en los casos en que se observaba un mayor avance en la implementación, también se observaba un discurso más centrado en condiciones internas y un mayor empoderamiento de directivos y profesores.

Enfoque metodológico

La investigación presentada es un estudio comparativo de casos, donde se utilizó un diseño descriptivo-analítico, enmarcado en el paradigma interpretativo y basado en el modelo de la Teoría Fundamentada, *Grounded Theory*, desarrollado por Glaser y Strauss (1967 en Strauss & Corbin, 1990). Esta metodología inductiva resulta especialmente apropiada para acceder a los procesos subjetivos desde la propia perspectiva de los actores involucrados, que en este caso son directores o jefes de UTP de escuelas críticas

El principal supuesto de esta aproximación del análisis del discurso es que desde las narrativas es posible acceder a las orientaciones prácticas que siguen los sujetos en su desempeño y en instancias de toma de decisiones.

Muestra

Para la presente investigación se utilizó un muestreo de casos críticos (Patton, 1990), considerando como criterio de selección los resultados obtenidos en el SIMCE 2005. Se entrevistaron seis directores y/o jefes de UTP, tres de aquellas escuelas que tuvieron un incremento significativo de sus resultados y tres de aquellas que se mantuvieron a pesar de haber tenido expectativas de mejora. Con respecto al tamaño de la muestra ésta se determinó de acuerdo a los requerimientos de las “estrategias sucesivas” y la “saturación de la muestra” señalada por la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967).

Cuadro 1
DATOS DE RESULTADOS SIMCE PARA SELECCIÓN Y TIPIFICACIÓN DE CASOS

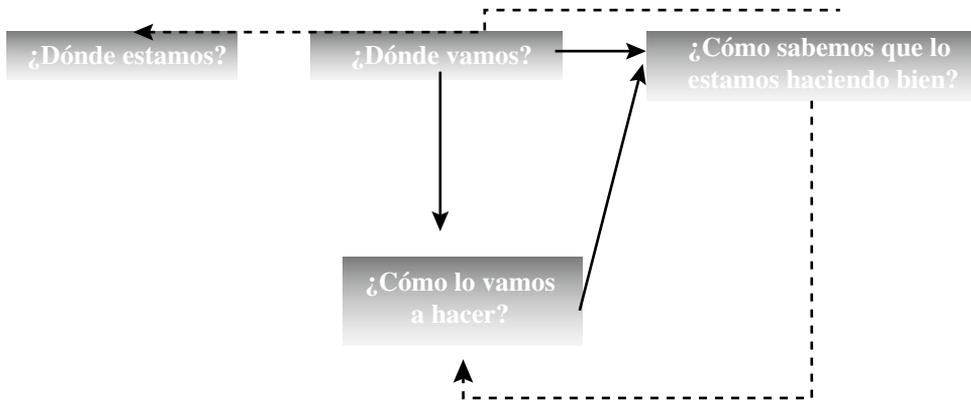
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
SIMCE 05 Leng	261	244	265	220	234	238
Var. 2002 Leng	36	33	75	• 12	• 7	• 9
SIMCE 05 Mate	261	234	251	207	237	228
Var. 2002 Mate	40	19	49	• -6	18	• 0
SIMCE 05 CM	264	237	264	213	242	237
Var. 2002 CM	46	26	57	• -5	27	• -2
Efecto de cambio	Incrementan	Incrementan	Incrementan	Mantienen	Mantienen	Mantienen

- No es significativo

Recolección de datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas basadas en el modelo de gestión trabajado con los equipos directivos en el transcurso del proyecto. Las preguntas se centran en conocer la percepción de los entrevistados en relación con: el estado actual de la escuela; sus metas; la forma de alcanzarlas y el monitoreo de su avance y logro (Figura 2).

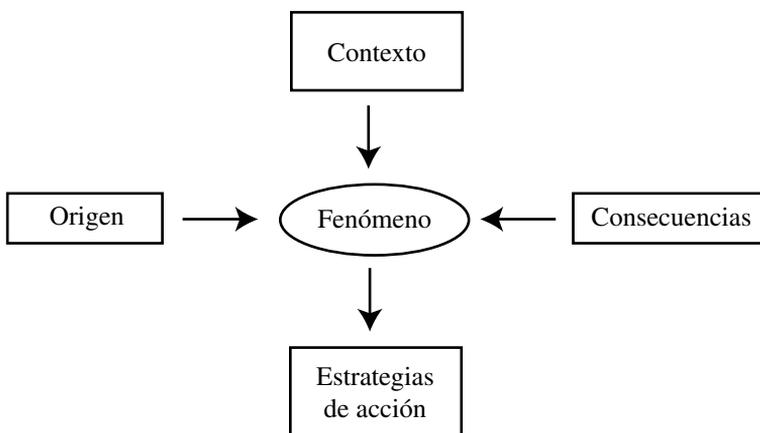
Figura 2
MODELO DE GESTIÓN PARA EL DOMINIO
DE PROCESOS OPERACIONALES CLAVES



Análisis de datos

Para el análisis de los datos se tomó cada escuela como un caso, determinándose para cada uno un fenómeno central con una red de relaciones que lo sostienen, de acuerdo al paradigma de codificación descrito por Strauss (en Flick, 2003).

Figura 3
PARADIGMA DE CODIFICACIÓN SEGÚN STRAUSS (EN FLICK, 2003)



Según este esquema de relaciones, el discurso se centra sobre un tópico que desarrolla un fenómeno central de la experiencia del sujeto. El origen aporta comprensión

sobre la aparición o desarrollo del fenómeno. El contexto son las circunstancias que actualmente rodean al fenómeno. Las acciones e interacciones son procesos y tienen un desarrollo orientado a metas y las consecuencias son los efectos que tiene el fenómeno en la situación actual de la escuela.

Una vez analizado cada caso se compararon aquellos que habían experimentado un incremento de resultados para determinar si se podía establecer un fenómeno común. Lo mismo se hizo con los casos en que no hubo incremento significativo de resultados. Finalmente se compararon ambos casos para determinar los aspectos comunes y las diferencias en los fenómenos emergentes para cada situación.

Resultados

El análisis del discurso de cada uno de los entrevistados permitió identificar un fenómeno en cada caso que se sintetizó con el paradigma de codificación descrito más arriba.

1. Casos con incremento significativo de resultados.

Caso 1: “Creo que los niños se la jugaron por la camiseta del colegio”

Se distingue como fenómeno central la percepción que tiene la jefa de UTP de estar en un proceso que tiene como desafío seguir trabajando para mantener y mejorar los resultados. Este seguir trabajando se refiere principalmente a mantener la motivación frente a una inestabilidad que tiene su origen en la incorporación permanente de estudiantes nuevos que en su gran mayoría no presentan las conductas de entrada esperadas para los niveles que se están logrando en la escuela.

“estamos en vías de, yo creo que en educación nunca vamos a decir que tenemos la labor cumplida. Todavía nos queda mucho camino por delante. Creo que no se nos tienen que subir los humos a la cabeza porque nuestros niños son niños con problemas y mientras no nos pongamos la camiseta no los vamos a poder sacar adelante”. E₁P₃₄

“El cuarto tiene doce o trece alumnos nuevos, el 27%. Para nosotros ha sido notorio ver que la gran mayoría de los niños nuevos que llegan están bajo el nivel de nuestros cursos”. E₁P₄₀

El contexto es de optimismo, ya que los resultados los sorprendieron y son percibidos como una recompensa al trabajo realizado por todos en la escuela especialmente por los niños. Por otra parte como efecto de los buenos resultados ha habido un incremento de la participación de los padres en las reuniones y en el apoyo que le dan a sus hijos. Por su parte los profesores han incorporado las estrategias del AILEM a sus prácticas pedagógicas sin necesidad de que haya una supervisión sistemática.

“para todos fue sorpresa (los resultados), no teníamos tan buenos augurios de ese 4º, se trabajó mucho”. E₁P₁

“Estamos felices. Fue una alegría muy grande, por los niños, por el esfuerzo. Fue como una recompensa”. E₁P₁

“Hay estrategias que son parte de la rutina diaria.. (...) son parte del quehacer profesional”. E₁P₉₈

“eso le dio peso a la reunión de apoderados que ellos vieron la importancia que tenía para el colegio que a sus niños les fuera bien”. E₁P₁₄

Como acciones estratégicas para la mantención e incremento de resultados la jefa de UTP señala el mantener el monitoreo tanto a los profesores como a los niños en las salas de clases y a su vez mantener las estrategias AILEM.

“Ellos comprobaron que es beneficioso, sobre todo para el profesor que va a ser evaluado o que pide asesoría que yo sepa como trabaja en sala, sino no lo puedo ayudar”. E₁P₁₀₆

Por otra parte se desprende del discurso que la jefa de UTP pone en el centro de sus tareas a los niños. El que conozcan los objetivos de las intervenciones que se hacen, el que asuman desafíos relacionados con mejorar los resultados, el entregarles oportunamente la información acerca de su desempeño en las pruebas que realizan y tener contacto directo con ellos.

“(...) yo los fui a ver porque antes de tener una reunión con el profesor me gusta conocer a los nuevos, o sea identificar cada nombre con su cara”. E₁P₄₂

“Se le dijo a los niños. Yo creo que es bueno que los niños sepan para que se hace tanta cosa, para que va, el objetivo”. E₁P₂₄

La consecuencia ante el desafío de mantener e incrementar aún más los resultados obtenidos es asumir que los estudiantes nuevos que se incorporan son una variable estructural de la escuela que implica mantener las expectativas altas.

“Yo escucho a los profesores que dicen ¡no me voy a poner metas de gestión muy altas este año porque tengo tantos niños nuevos ; Yo digo no es que quiera o no quiera poner metas altas, nosotros nos tenemos que exigir siempre metas más altas ! No podemos bajar el nivel porque recibimos alumnos nuevos, al contrario, tenemos que tratar de incorporar a esos niños al carro nuestro”. E₄P₈₅

Caso 2: “¡La escuela tiene que hacerse responsable de su propia gestión!”

Del discurso del director de esta escuela se desprende como fenómeno central la responsabilidad interna que tiene que asumir la escuela al no contar más con asesoría externa y con supervisiones periódicas desde el MINEDUC. Lograron incrementar sus resultados y ahora tienen el desafío de seguir solos.

“En el fondo, ¡la escuela tiene que hacerse responsable no más de su propia gestión!, de lo que se tiene, de las experiencias de estas capacitaciones y si no lo asumimos como que se va a perder todo”. E₂P₁₃₃

Esto le genera incertidumbre porque es una escuela de ocho profesores donde se valora el consenso, el diálogo permanente y la toma de decisiones en conjunto. Entonces cuando alguno de los profesores no se alinea con las metas de la escuela, esto desestructura el trabajo del equipo.

“nosotros todo lo hablamos, todo lo transamos y no hay nada que sea una orden imperativa”. E₂P₁₈₅

“ Todo aquí los profesores lo hacen porque se la creen ellos no más, (...) entonces uno se da cuenta de que la cosa no se cumplió al 100%”. E₂P₁₈₅

Por otra parte el director percibe que a partir del trabajo con AILEM se generó un contexto más ordenado en relación con lo pedagógico en cuanto a objetivos, planificaciones, evaluaciones y con la gestión de recursos materiales para lograr una efectiva aplicación de las estrategias.

“El AILEM nos ordenó, nos mostró los tiempos, las rutinas, el compromiso”. E₂P₁₃₉

Con el incremento de resultados también se proyecta una mejor imagen a la comunidad que se traduce en una mayor presencia de los padres en la escuela.

“Tienes mejores resultados y los apoderados como que empiezan a creer también, empiezan a ver, empiezan a ver otro tipo de cosas”. E₂P₁₀₇

Con respecto a las acciones estratégicas para lograr mantener los buenos resultados a través de una gestión interna efectiva, el director señala como clave una mayor presencia en la sala de clases, mantener como centro de las conversaciones pedagógicas el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los niños, hacer evaluaciones periódicas, mantener los compromisos de gestión, mantener las estrategias AILEM en primer ciclo y extenderlas a segundo ciclo.

“Ponernos las pilas y apuntar hacia lo que es lo importante , mejorar los procesos de aprendizaje de los niños”. E₂P₁₈₁

“ Como director y la jefa de UTP estar más en las salas (...) ayudando en las estrategias, no sé, viendo, analizando casos, mejorando y apoyando aquellos que son extremos, ¡que no lo hicimos! igual en ese tema uno actúa como macro, pero así ayudando en lo puntual, no”. E₂P₁₈₁

Como consecuencia de asumir la responsabilidad de la gestión interna en un contexto de mejoramiento de resultados el director pone el énfasis en aumentar las exigencias sin dejar de lado el vínculo afectivo y plantearse objetivos que vayan más allá del mínimo.

“Pasar de ser una escuela afectiva, acogedora, todo lo que nos caracteriza, sin dejar de serlo ¡ser más exigentes con los niños!”. Mostrar que podemos, que pueden obtener mejores resultados”. E₂P₁₀₅

“pero yo creo que el, el plantearse desafíos más allá de ¿cómo te dijera?, de lo mínimo que uno podría avanzar, es mucho mejor, porque eso hace que nos esforcemos más”. E₂P₂₁₁

Caso 3: “¡Podemos hacer un buen trabajo con cualquier niño!”

La directora de esta escuela describe un fenómeno de empoderamiento que está dado por el logro de incremento significativo de resultados con niños y niñas que a su juicio presentan serias dificultades de aprendizaje y carencia de monitoreo parental.

“Si logramos subir el SIMCE en un porcentaje bastante considerado, trabajando con esos niños, sin diagnóstico, sin ayuda, entonces quiere decir que podemos hacer un buen trabajo con cualquier niño”. E₃P₄₆

El contexto actual es de optimismo por el logro de resultados de aprendizaje producto de un trabajo sistemático centrado en lenguaje y matemáticas. Por otra parte ha aumentado significativamente el involucramiento de los padres, cuya asistencia a reuniones ha superado ampliamente las expectativas que tenían. Además han tenido peticiones de distintas universidades para que sus estudiantes observen clases en la escuela. Este fenómeno le parece especialmente importante a la directora pues les facilita el establecimiento de redes con instituciones que les permitan desarrollar proyectos para mejorar la infraestructura de la escuela, que es una de sus principales falencias en estos momentos.

“Yo creo que hay optimismo principalmente por los resultados. (...) Se demostró que es posible cuando se trabaja con un enfoque en los aprendizajes”. E₃P₅₂

“Producto de los resultados del SIMCE, los padres recién percibieron que los alumnos están recibiendo una buena enseñanza (...) eso a ellos les hizo sentido y al hacerles sentido están más dispuestos a colaborar”. E₃P₁₂₂

¡nosotros no hemos hecho nada! sin embargo lo, los resultados han sido los que nos han abierto las puertas y eso queremos aprovechar. E₃P₁₄₇

En relación con las acciones claves para mantener los buenos resultados obtenidos, señala el extender las estrategias AILEM al segundo ciclo, establecer metas de gestión en todos los cursos de 1° a 8°, monitoreo de los aprendizajes niño a niño y monitoreo del trabajo de profesores en sala.

“Queremos institucionalizar las estrategias AILEM de 1° a 8°”. E₆P₆₁₃

“mi presencia de observar las lecturas de cada niño es super importante para darme cuenta si las metas se están cumpliendo”. E₃P₂₂₀

“Observo clases y después converso con el profesor de cómo trabajan los niños, de las estrategias, del nivel de exigencia”. E₃P₂₃₈

Las consecuencias de este fenómeno de empoderamiento basado en los buenos resultados son un aumento en las expectativas que se traduce en fijarse objetivos que vayan más allá de los contenidos mínimos y en la conclusión de que es necesario focalizarse en las variables controlables desde la escuela.

“Para nosotros los contenidos mínimos son mínimos, o sea nunca más vamos a trabajar basándonos en el contenido mínimo, Cosa que pasaba antes ¡ah, estos no podían dar más si este es el piso!, y no nos poníamos metas más elevadas”. E₃P₃₃₇

“vamos a trabajar nosotros poniendo nuestro mayor esfuerzo en el colegio, (...) si tenemos ayuda bueno se va a mejorar, si no la tenemos vamos a seguir adelante”. E₃P₁₂

2. Casos sin incremento significativo de resultados

Caso 4: “No se puso el énfasis en los aprendizajes esperados, el énfasis estuvo en la rutina del docente”

La jefa de UTP de esta escuela parte contando que los resultados obtenidos no era lo que ellos esperaban. Esto se traduce en una insatisfacción y desconcierto por parte del equipo porque en el transcurso del proceso hicieron un trabajo sistemático en las estrategias AILEM y había un alto nivel de compromiso por parte de los profesores.

¡ellos saben ya hacer una buena clase!. Y de hecho, o sea, por eso te digo, para mí todo cae en una cuestión de contradicción en relación al famoso SIMCE, porque resulta que las evaluaciones docentes de mis colegas, lo mejor que tienen es la clase, y las clases fueron hechas con las estrategias Ailem. ¡Todos tiene sobresaliente en la clase! E₄P₂₁₅

Esta falta de predictibilidad interna la lleva a pensar en la necesidad de contar con evaluaciones que le permitan conocer el estado real de sus estudiantes.

“estamos en una situación en que el resultado es insatisfactorio, con la necesidad de tener evaluaciones para conocer el estado real de los alumnos” E₄P_{2,62}

De acuerdo al análisis que hace de los resultados, atribuye la mantención de los resultados al hecho de que ellos se centraron fundamentalmente en las prácticas de los profesores, descuidando los aprendizajes esperados de los estudiantes.

“No se puso el énfasis en los aprendizajes esperados, el énfasis fue en la rutina del docente”. E₄P₂

“Nos centramos mucho en la lectoescritura y descuidamos los planes y programas”. E₄P₁₀

Se percibe un discurso centrado en el cuestionamiento del SIMCE como un instrumento de evaluación válido para escuelas que no seleccionan a sus estudiantes y que tienen como proyecto educativo una formación integral y el desarrollo de otras habilidades como la capacidad de usar Internet que no son evaluadas por este sistema.

“el SIMCE no mide elementos relevantes de la educación, mide solamente el conocimiento cognitivo”. E4P₂₉

“Hemos llegado hasta donde estamos con harto esfuerzo y en esta comuna las escuelas top bajaron y casi todas se mantuvieron y bajo nosotros hay cinco escuelas, o sea, si eso se mide entre pares ¡claro que no estamos tan mal!, ¿te fijas? Ahora la prueba Simce para mí, en realidad, es un aspecto de la evaluación, digamos, no toda”. E4P₁₄

“ahora nuevamente estamos estigmatizados por el Simce, o sea, ahora están todos pensando en el Simce que viene”. E4P₃₃₆

En relación con las acciones estratégicas se expresan cambios en la gestión curricular, desde una gestión centrada en los docentes, en las estrategias innovadoras y en el cumplimiento de procedimientos, a una gestión con énfasis en los aprendizajes esperados, con un seguimiento niño a niño y más sensible a las especialidades de subsector y nivel.

“Ahora vamos a ver todas las capacidades y destrezas –que tienen que tener– de los niños, vamos a ver el libro de clases directamente con el 7º, 3º y 4º”. E4P_{16,169,189}

“Apoyando a los profesores de 1º ciclo con los especialistas de 2º” E4P₅₈, y así “controlar un poco el nivel de aprendizaje”. E4P₇₅

“Vamos a iniciar un programa en un Taller de matemáticas entretenidas. E4P₁₆

Caso 5: “Nosotros tenemos un problema que se llama SIMCE”

Esta escuela si bien tuvo un incremento significativo en matemáticas y comprensión del medio, se mantuvo en lenguaje, subsector que fue el centro de sus prácticas pedagógicas y de gestión. Es por eso que la jefa de UTP define la situación actual de la escuela como un estado dentro de un proceso más extenso.

“Estamos a mitad de camino, porque en el fondo fueron tres años de aprendizaje”. E5P₄₉

Como fenómeno central de su discurso se percibe una insatisfacción por el desalineamiento de los profesores de segundo ciclo. En su narrativa se refiere al equipo de profesores como “ellos” y al equipo directivo como “nosotros”, dando cuenta de una distancia que parece impedir el poder influir en sus profesores. Sin embargo, parecía no avalar un estilo de liderazgo directivo que definiera tareas claras a cumplir en un plazo determinado, dirigidas al logro de las metas de aprendizaje para el nivel.

“a estos profesores (3° y 4°) se les dio la oportunidad de que hicieran las cosas como ellos querían y no estamos satisfechos con esos resultados sobre todo en lenguaje”.

E₅P₄

“aquí tenemos buenos profesores, pero el profesor tiende a ser indisciplinado, tiende a ser poco receptivo a las orientaciones que se le dan”. *E₅P₂*

“AILEM fue un proceso lento, porque perfectamente nosotros como equipo directivo podríamos haber dicho. ¡Usted se va!, pero no es la idea”. *E₅P₂*

Como contexto actual de la escuela se destaca la percepción del SIMCE como un problema adicional que deben enfrentar. Es decir, que además de lograr los objetivos curriculares deben preocuparse de que a los niños les vaya bien en el SIMCE.

“Pero aparte de eso, nosotros tenemos un problema que se llama Simce y hay que salir adelante, entonces, de qué manera nosotros el currículum nacional lo trabajamos para que además nos vaya bien en el SIMCE”. *E₅P₃₅*

Sin embargo, se distinguen dos aspectos contextuales positivos relevantes que favorecen el que se pueda lograr un alineamiento por parte de los profesores que han presentado mayor resistencia. Por una parte el incremento de resultados en matemáticas y comprensión del medio que aumenta las expectativas en relación con las capacidades de los niños.

“Ahora los profesores saben que pueden esperar resultados en este medio y con estos niños”. *E₅P₄₉*

Y por otra parte la evaluación docente que se ha transformado en una oportunidad de acompañamiento a los profesores que quieren mejorar sus prácticas.

“La evaluación docente ha sido una oportunidad para acompañar a los profesores”. *E₅P₉₈*

Se expresan cambios a nivel de monitoreo de sala de clases, donde se señalan procedimientos directivos para asegurar, por ejemplo, que la sala de clases esté implementada de acuerdo a las demandas del AILEM. Se definieron los elementos que de acuerdo a la experiencia de los profesores de primer ciclo no pueden faltar en la sala de clases y se modelará su uso. Por otra parte se pondrá el énfasis en lograr que los profesores tengan una planificación diaria de los objetivos a trabajar.

“Yo les di una lista con todos los elementos que tiene que tener una sala AILEM. Yo pasé por las salas y hay algunas que están listas”. *E₄P₈₃*

“vamos a modelar para los profesores de 3° y 4° cómo se usa el alfabeto, cómo se usa la pared de palabras y la recta numérica, esos tres elementos”. *E₅P₇₃*

“Planificar día a día. Planificación diaria por quince días”. *E₅P₉₄*

En síntesis, como consecuencia del desalineamiento y la mantención de los resultados en lenguaje se expresan intenciones de dar orientaciones más claras y centrar la gestión en un monitoreo sistemático y riguroso en sala de clases.

“tenemos que ser mucho más rigurosos, que tenemos que ser mucho más acompañadores, que tenemos que estar en el aula, que tenemos que estar permanentemente monitoreando qué es lo que está haciendo y cómo lo está haciendo”. E₅P₄₉

“entonces ahora nosotros exigimos que sigan nuestras orientaciones” E₅P₄₅

Caso 6: “Vamos hacia una articulación más férrea, no estar trabajando aislado porque eso agota mucho. Dispersa la energía y se va”.

En el discurso de la directora de esta escuela se percibe una contradicción entre los resultados alcanzados, ningún incremento significativo en el SIMCE, y la convicción de la directora de estar en un proceso de crecimiento y mejoramiento de resultados.

“Estamos en apertura, vamos en un proceso de crecimiento. Vamos subiendo y eso es lo más positivo que tenemos. Tenemos ganas, hay muchas ganas de trabajar”. E₆P₃₃₀

Este fenómeno podría tener su origen en un mal manejo de los resultados, que no le permite darse cuenta que no tuvieron un incremento significativo de los resultados de acuerdo a la información por escuela que entrega el SIMCE.

“Qué no corresponde, ¡claro!, porque si yo me fui del noventa y nueve al dos mil, saqué los resultados del SIMCE, lo que a mí me corresponde que aparece allí, a mí me corresponde en lenguaje subir cuarenta puntos en estos cuatro años, ¡no lo que aparece acá!. Yo subí treinta puntos y veinticuatro en comprensión, que no es lo que aparece aquí. ¿De dónde aparecen esos resultados?”. E₆P₁₅

Ante el desconcierto por los resultados publicados, expresa en el discurso la necesidad por información externa que le permita tener información sobre el estado actual de su escuela. En este sentido se observa un discurso centrado en la transferencia de la responsabilidad a terceros.

“todavía como escuela crítica no me han dado ningún documento con gráfico que me diga: usted empezó el dos mil, esta escuela empezó el dos mil dos con tal resultado, con tal cosa, usted creció este año en tanto. Un gráfico que me diga, que me muestre cuánto fue el avance, el logro”. E₆P₁₃

Emerge del discurso una visión alineada hacia el logro de aprendizajes, sin embargo se señalan una serie de proyectos para el logro de los objetivos en primer ciclo, que si bien tienen el mismo objetivo presentan lógicas distintas, formas distintas, demandas distintas y necesidad de preparación de los profesores en distintas estrategias.

“nosotros lo que esperamos son resultados en distintos niveles. Nuestras bases son los primeros básicos con los que ya empezamos, para nosotros son fundamentales”
E₆P₃₉₁

“Pero de hecho ayer tuvimos una conversación con Maria Ester sobre Montessori y sobre Ailem y estamos buscando puntos de encuentro porque también en la Corporación tienen proyectos nuevos de lenguaje, segundo y terceros, que apuntan a las mismas estrategias que tenían antes Ailem sólo que tienen distintos nombres”. E₆P₃₃₃

Del discurso de la directora se desprende que están inmersos en un contexto lleno de demandas por resultados de las distintas metodologías que van implementando.

“En primero básico sucede lo mismo, los profesores se capacitan en el método Matte en enero, eh... llegan los textos, la Corporación los compra, también hay una inversión allí en capacitación y en material y toda área de supervisión del método Matte digamos, cada quince días o una vez a la semana todo el año. También somos evaluados y también tenemos metas”. E₆P₅₄₀

Esto hace que la directora manifieste una gran necesidad por articular los distintos proyectos. Sin embargo, al compartir los distintos proyectos la misma meta parece ser que no ha logrado determinar en cuál es el proyecto que quiere poner los recursos, la energía de sus profesores y principalmente de sus estudiantes. Esto se traduce en una falta de sinergia y economía en la gestión.

“Vamos hacia una estructuración, una articulación más férrea, más de, de, compartir otros proyectos y apuntar en el mismo camino y no estar trabajando aislado porque eso agota mucho. Y dispersa la energía y se va. El aprendizaje se dispersa y no da el fruto. Pero si tuviéramos, por lo menos, eh... lo que yo intento en lenguaje en segundo y tercero, buscar puntos de encuentro y continuar las dos cosas porque en el fondo, podemos cambiar el nombre, se puede estructurar más, pero en el fondo estamos atacando igual la comprensión lectora, estamos atacando igual la escritura, la lectura, o sea, los objetivos no cambian, si lo que hay que hacer es ocupar los mismos tiempos para las dos cosas”. E₆P₄₀₁

Discusión

A través del análisis de las versiones que los miembros de los equipos directivos de cada una de las escuelas tienen de sí mismos se pueden percibir los aspectos que les parecen más relevantes en relación con su estado actual y sus metas. En ese sentido se observan cambios en relación con su discurso al inicio del proyecto principalmente en lo que se refiere a las expectativas de los niños. En un comienzo señalaban como uno de los principales obstáculos para el logro de buenos resultados de aprendizaje las características intrínsecas de los niños y su entorno. Actualmente todos comparten la percepción ya sea por experiencia directa o por comparación con la experiencia de otros que los niños en estos contextos sí pueden lograr los aprendizajes esperados para sus respectivos niveles (datos corroborados por los informes de dispersión de resultados que entrega SIMCE).

Por otra parte, las metas de gestión que en un principio se percibían como impuestas de fuera y no estaban centradas en el aprendizaje, actualmente se centran en el cumplimiento de metas de aprendizajes y son establecidas por los profesores y los directivos, instalándose foco de la gestión escolar.

Si bien todos coinciden en que el desafío más importante de la escuela es lograr que todos los alumnos aprendan, en las escuelas que mantuvieron los resultados se sigue manifestando en el discurso una tensión entre “lo curricular y lo formativo”. Esto se refleja principalmente en considerar que si el foco de evaluación de los objetivos de la escuela es el SIMCE se descuidan otros aspectos de la formación que les parecen relevantes y que no son medidos por este sistema.

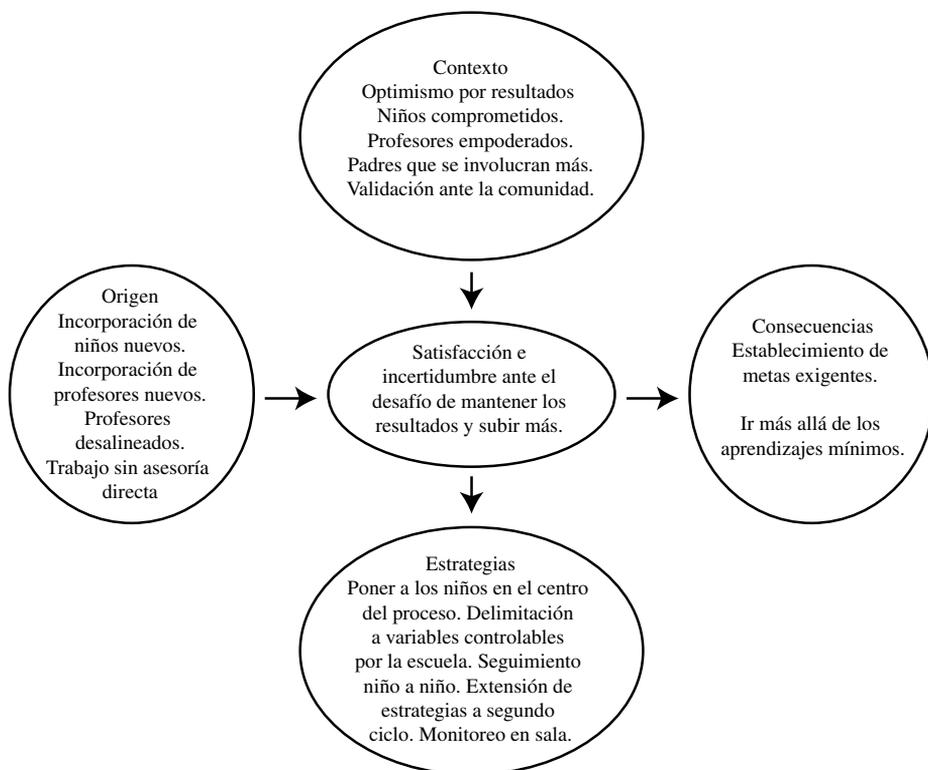
Otro aspecto que se destaca en el discurso de todos los directivos es la importancia del monitoreo en sala de clases, observando las prácticas de los profesores, el desempeño de los alumnos y los niveles de exigencia. En ese sentido todos coinciden en señalar que ha habido una apertura de los profesores en relación con la observación de clases. En este sentido las prácticas de evaluación docente han contribuido a que los profesores busquen apoyo y demanden ser observados para mejorar sus prácticas.

En cuanto a contar con mediciones periódicas que permitan aumentar el nivel de control interno de sus resultados comparten la necesidad de implementarlas; sin embargo, del discurso de los directivos se desprenden diferencias entre las escuelas que aumentaron los resultados y las que los mantuvieron. Las que aumentaron ponen el énfasis en la evaluación interna de los procesos, en cambio las que mantuvieron siguen demandando información externa que les permita ir monitoreando sus avances.

Otro aspecto en que se observa una similitud en el contenido pero una diferencia en el sentido del discurso, es en la percepción de estar en un momento dentro de un proceso de cambio más global que se va a seguir desarrollando más allá de la intervención externa. En las escuelas que aumentaron resultados el desafío se centra en mantener y perfeccionar tanto las estrategias pedagógicas implementadas como el desarrollo profesional de sus profesores y la gestión centrada en los aprendizajes. Por su parte, en las escuelas que se mantuvieron este estado lo relacionan más con un comienzo después de un período de aprendizaje que implica poner en práctica en forma sistemática las estrategias AILEM y el monitoreo de las prácticas, por otra parte, los procesos de evaluación siguen tratándose discursivamente, como situaciones motivadas desde fuera y que otros vienen a ejecutar en los colegios.

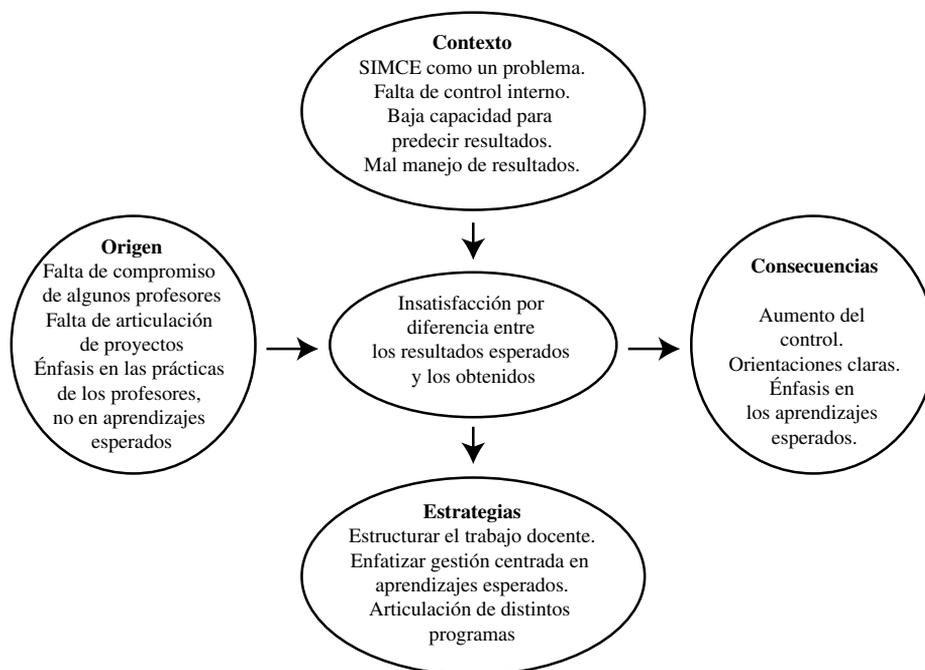
El fenómeno central del discurso de los directivos de las escuelas que tuvieron un incremento significativo de los resultados es de satisfacción por los resultados y a la vez incertidumbre ante el desafío de mantenerlos y subirlos aún más (Figura 4). El origen de esta incertidumbre se basa por una parte en la incorporación de niños nuevos al sistema que no tienen el nivel de desempeño que se ha logrado con los niños de la

Figura 4
FENÓMENO DE ESCUELAS QUE INCREMENTAN RESULTADOS



escuela. Al mejorar los niveles de aprendizaje de sus alumnos la diferencia con los niños que se van incorporando también se acentúa, por lo que nivelarlos es un desafío que demanda mucho trabajo. Por otra parte genera incertidumbre la incorporación de profesores nuevos, la permanencia de profesores desalineados con las metas del colegio y la ausencia de asesoría externa. Como contexto estas escuelas cuentan con una sensación de optimismo, basada en el hecho de haber obtenido resultados a pesar de las condiciones vulnerables de sus niños. Esto ha generado un compromiso por parte de los niños, empoderamiento de los profesores, un mayor apoyo de los padres y una validación ante la comunidad. Como acciones estratégicas para asegurar la sustentabilidad de los resultados, se desprende del discurso el poner a los niños en el centro del proceso, delimitar las variables que influyen el proceso educativo a variables controlables en la escuela, mantener un seguimiento niño a niño, extender las estrategias a segundo ciclo y monitorear en sala de clases. Como consecuencia de la satisfacción e incertidumbre ante los buenos resultados se percibe una convicción de los directivos en relación con que es imperativo poner metas exigentes e ir más allá de los aprendizajes mínimos.

Figura 5
FENÓMENO DE ESCUELAS QUE NO INCREMENTAN RESULTADOS



En el caso de las escuelas que mantuvieron sus resultados como fenómeno central de los discursos se desprende una insatisfacción por la diferencia entre los resultados esperados y los obtenidos. Hay un desconcierto y dificultades para definir las variables que explican este fenómeno. Como origen de esta insatisfacción está el percibir la falta de compromiso de algunos profesores que no se alinearon en todo el proceso. Por otra parte, está la sensación de haber hecho mucho, de estar implementando distintos programas con el mismo objetivo sin lograr resultados. Y también el haber puesto el énfasis en las prácticas de los profesores y no en los aprendizajes esperados. Como contexto, se cuestiona el SIMCE como sistema de evaluación y se considera un problema del que hay que hacerse cargo. Por otra parte, se percibe una falta de control interno, una falta de capacidad para poder predecir resultados y mal manejo de los mismos. Como acciones estratégicas se enfatiza el estructurar el trabajo docente, enfatizar una gestión centrada en los aprendizajes esperados y la articulación de distintos programas. Como consecuencia de la insatisfacción experimentada, se distingue principalmente la necesidad de dar orientaciones claras a los profesores, ser más directivos con aquellos profesores que presenten un bajo nivel de compromiso y de desempeño y aumentar el control.

Conclusiones

A partir de los análisis realizados se observa un cambio en el discurso en relación al estado inicial de las escuelas especialmente en lo que se refiere a control de gestión, énfasis en los aprendizajes, expectativas en relación con sus alumnos y evaluaciones internas.

En las escuelas que incrementan sus resultados se percibe una focalización clara en los discursos de los directivos. Este foco está por una parte en los aprendizajes, y por otra fuertemente vinculado a los actores del proceso. Aparecen los profesores, los estudiantes y los apoderados, relevándose el rol de los estudiantes a un lugar central en el proceso.

En estas escuelas también se destaca la necesidad de ser más exigentes y centrar el trabajo en las variables que son controlables en la escuela. Por otra parte, en el discurso se percibe claridad acerca de los pasos a seguir y reflejan una simplificación en la gestión que incluye procesos claves como: monitoreo en sala, conocimiento directo de los niños, extensión de las estrategias a segundo ciclo y evaluaciones internas.

En las escuelas que mantienen resultados se observan disociaciones en el discurso, tales como una tensión entre el equipo directivo y los profesores donde el equipo directivo aparece como el gestor del cambio y los profesores como resistentes a seguir sus orientaciones. Por otra parte, del relato se deduce una tensión entre lo curricular y lo formativo, donde lo curricular es lo que evalúa el SIMCE, por lo que lo formativo se estaría descuidando. También se disocia la necesidad de información de mediciones externas del control interno de resultados. Esto se evidencia en un aparente desgaste ya que todos los esfuerzos que realizan no se traducen en buenos resultados.

El análisis del cambio discursivo de directivos que han participado de una misma intervención, pero que han obtenido diferentes resultados, nos permite ejercitar la investigación situada y mejorar la sensibilidad de los estudios del cambio en educación. Por otra parte, las diferentes experiencias en torno al logro de resultados escolares rescatan sentidos relacionados con prácticas de gestión reales, lo que permite tomar distancia respecto los criterios normativos expresados en las teorías de la presión por resultados, como en las posturas de resistencia a intervenciones orientadas a su logro.

Finalmente, la investigación reportada se proyecta en próximos estudios que avanzarán desde el análisis discursivo a la observación de prácticas de gestión situada.

Bibliografía

- Cole, M.** (1999). *Psicología Cultural*. Editorial Morata, Madrid, España.
- Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I.** (2003). *Qualitative Forschung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fontaine, L. y Eyzaguirre, B.** (2001). Una Estructura que Presione a las Escuelas a Hacerlo Bien. En Beyer, H. y Vergara, R. ¿Qué hacer ahora? CEP, mayo 2001.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S.** (1997). *El Cambio Educativo*. Trillas, México.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L.** (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Giles, C. & Hargreaves, A.** (2006). *The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform*. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 42 (1): 124-156
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales*, Paidós: Barcelona, 171-178.
- Marks, H. & Louis, K.** (1999). *Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning*. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 35: 707-750.
- Patton, M. Q.** (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- PREAL-CIDE** (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Editores: Corvalán, J. y McMeekin, R. Santiago, Chile.
- Volante, P.; Tapia, O.; Müller, M.** (2005). *Alineamiento y transferencia de control para el mejoramiento de aprendizajes*. *Boletín de Investigación Educativa*, volumen 20 (2): 289-304. Pontificia Universidad Católica de Chile.

FECHA DE RECEPCIÓN: 27 de noviembre de 2006

FECHA DE ACEPTACIÓN: 11 de diciembre de 2006