

## 1. Introducción

Al hablar de efectividad en la educación, me surgen una serie de interrogantes que están ligados principalmente a la posibilidad de llevar a cabo los cambios en los contextos educativos, principalmente los que por décadas han manifestado su disconformidad con las diversas gestiones en el ámbito de políticas educacionales, como por ejemplo, el gremio de los profesores. No sé hasta que punto su postura es una ventaja o una desventaja frente a los cuestionamientos que se realizan al sistema educacional chileno, principalmente con el tema de la calidad de la enseñanza, pero: ¿Qué ocurre cuando los docentes manifiestan su imposibilidad de llevar a cabo con eficiencia su función debido a la dificultad de educar a niños y jóvenes con características tan diversas, como los niños con necesidades educativas especiales?, ¿Cómo sugerir frente a la dificultad de realizar una clase entre niños y jóvenes de alto riesgo psicosocial, expuestos, principalmente al consumo de drogas ilícitas y lícitas, y a la delincuencia? ¿Qué ocurre en aquellas situaciones en que no hay apoderados que se hagan cargo, y el niño se somete solitario a la experiencia de la escolarización de manera traumática o agresiva? ¿Qué sucede con el mismo profesor, que desgasta su entrega en el día a día en una labor que exige más allá de la programación de una clase?.

Desde este punto de vista, las preguntas no se agotarían nunca, y de hecho, los mismos docentes se repliegan a otras preguntas más argumentadas y que desencadenan dominios políticos, como por ejemplo, la deuda económica histórica hacia los profesores. En ese momento, las palabras por sí mismas no sirven en demasía, sólo los datos de publicaciones de investigaciones que relatan el difícil, pero desafiante panorama de nuestra educación nacional. Y es cierto, no todo pasa por el profesor, pero gran parte es gestión de su acción en conjunto con los otros participantes de la comunidad educativa. Entonces, surge la otra pregunta, ¿Es posible potenciar las escuelas para que sean más efectivas, para lograr realmente los objetivos centrales propuestos por el Ministerio de Educación, que es el aprendizaje de calidad en equidad, de los niños y niñas, considerando los diversos obstáculos que dificultan su desarrollo?.

El siguiente ensayo, pretende acercarse a esta pregunta mostrando no sólo la realidad nacional de la calidad y efectividad escolar, sino también cómo los datos internacionales pueden aportar a su desarrollo.

Primero, se realizará una revisión del estado actual de la efectividad escolar en nuestro país y en el extranjero, aportando una mirada integral de diversos autores expertos en el tema.

Segundo, expondré mi postura frente al tema de efectividad escolar en nuestra nación y se presentarán ciertas sugerencias para gestar escuelas efectivas, considerando el antecedente teórico y aplicado que aportan los datos expuestos.

## 2. Efectividad y educación

¿Qué es efectividad escolar? Creo que principalmente se refiere a lograr que los educandos, logren adquirir aprendizajes significativos, a partir de una educación de calidad, en base a la integración de todo el sistema educativo con el objetivo central de educar con calidad, eficacia y equidad.

Arancibia (1992), Cuttance (1989), Mellor y Chapman (1989), Scheerens (1997), Scheerens y Bosker (1997), presentan una serie de estudios que describen las características de los colegios efectivos, y cómo estos influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje y en sus resultados.

Arancibia, menciona que los colegios efectivos son "aquellos que logran que sus alumnos, independientemente del medio socioeconómico del que provengan, puedan lograr las metas educacionales propuestas por la sociedad" (Arancibia, 1992, p. 101).

Por otro lado, se ha observado que pese a los antecedentes socioeconómicos precarios de los niños, la influencia de un colegio efectivo es realmente positiva en su rendimiento (Himmel *et al.*, 1982, 1984, 1987, en Arancibia, 1992), potenciando sus aprendizajes y posibilitando su inserción en igualdad de condiciones en una sociedad cada vez más exigente frente a la acción de sus integrantes.

Existen muchas características que permiten describir, y por ende definir, a las escuelas efectivas.

Según Cuttance (1987 en Arancibia, 1992), la efectividad se concibe, en cuanto a dos dimensiones: calidad y equidad. Donde calidad se define a partir del promedio de puntajes en los resultados de cada colegio y equidad se relaciona con la capacidad que tienen los colegios de compensar las características de entrada de los alumnos, es decir, más allá de sus diferencias familiares, socioeconómicas, culturales y psicológicas, logra entregar una educación de calidad para todos sus educandos por igual.

Según Cuttance (1989), la efectividad escolar ha emergido como un área política importante, debido en parte a los cambios económicos de las últimas dos décadas. Esto ha resultado en un incremento en el énfasis de la medición del desempeño de las escuelas, en cuanto a los indicadores del desempeño. Los indicadores del desempeño pueden ser vistos como adjuntados a la visión de mercado de la escolaridad.

Para este autor, los indicadores del desempeño son vistos como información externa, indicando la efectividad de la escuela, donde los programas de mejoramiento escolar son vistos como la base de las respuestas escolares a las demandas del mercado por sus servicios.

De hecho, los estudios de la efectividad escolar y los programas de mejoramiento escolar apuntan a entender la variación entre los escolares y a cambiar las prácticas y políticas para que puedan enriquecer los resultados de la escolaridad.

En síntesis, los indicadores de desempeño diferencian las escuelas sintomáticamente, de tal forma su significado educacional intrínseco es mínimo, hasta que se complementan con un entendimiento de qué es lo que causa las diferencias entre las escuelas, y el conocimiento de cómo implementar políticas de cambio que mejoren el desempeño de estas.

Por otro lado, es interesante la propuesta de Scheerens (1997) que plantea que es esencial realizar una teorización acerca de la investigación en escuelas efectivas.

Propone que el modelo de escuela efectiva, debe considerar el rol facilitador y pedagógico del director, el cual es esencial para lograr profesores empoderados y que generen decisiones participativas en las políticas del colegio. Además, plantea que se debe enfatizar un profesor autónomo, con práctica reflexiva, con liderazgo y estructura organizacional.

A partir de las diversas investigaciones revisadas y realizadas por el autor, propone un paradigma racional de control de la educación en la efectividad escolar, el cual se caracteriza por tres principios: a) Una conducta orientada hacia un fin establecido; b) Basándose en lo anterior, potenciar una elección óptima entre alternativas que generen una ganancia, y c) en el marco organizacional, la alineación entre las preferencias individuales y las metas organizacionales son esenciales

El autor propone que este modelo corresponde a la economía racional, la cual no solo se centra en el producto, sino también en el proceso del funcionamiento de la escuela, aspecto que no era considerado antes de los ochenta en el estudio de la efectividad, pues se centraban principalmente en los resultados.

Posteriormente, Scheerens y Bosker (1997) complementan su teoría con la mirada de las escuelas como una organización, donde apuntan hacia una definición de efectividad en términos de varios criterios que surgen desde los elementos y aspectos de la escolaridad que son tomados como puntos de impacto en la acción y que están dirigidos a lograr un mejor desempeño. Estos elementos y aspectos de la escolaridad son rotulados como "modos de enseñanza".

Consideran lo que son las definiciones económicas de efectividad. En economía la efectividad y la eficiencia se relacionan al proceso de producción, visto como la transformación de *inputs* en *outputs*. Los *inputs* del sistema escuela están constituidos por los alumnos, cada uno con características propias y beneficios financieros y materiales. Los *outputs* se constituirían a su vez por los logros de los alumnos al término de la enseñanza.

La efectividad puede ser descrita como el grado en el cual los niveles deseados de output se alcanzan. La eficiencia, a su vez, puede ser descrita como el nivel deseado de output al menor costo posible. Es de vital importancia para el análisis económico de la efectividad y la eficiencia que el valor de los *inputs* y *outputs* pueda ser expresado en términos de dinero. Para esto es necesario adoptar la visión de la escuela como una metáfora de una unidad productiva.

Creo que el problema en cuanto a la anterior visión es que resulta complicado el medir en términos económicos ya que es difícil poner un valor monetario a los *inputs* y los procesos de la escuela. Scheerens y Bosker plantean revisar los modos de enseñanza, donde el concepto de efectividad escolar se puede dividir en dominios de efectos y causas o medios, los cuales se pueden diferenciar. Además, proponen una serie de categorías para distinguir los elementos y aspectos del funcionamiento escolar: Poseer objetivos o metas, estructurar los puestos de trabajo, considerar la estructura de procedimientos, tener presente la dimensión cultural, el entorno, y considerar el proceso primario, es decir, el proceso de transformación central de una organización, para ser representada de manera abstracta en términos de *inputs* y *outputs*. La implicancia para la efectividad escolar es el buscar condiciones que promuevan la efectividad como parte del proceso instruccional a nivel de clase.

Considero que este modelo es fundamental para fortalecer a las escuelas, para poder orientarlas hacia la efectividad, debido a la orientación pragmática que posee, para evaluar costos y beneficios que tiene determinado programa escolar. Pero es esencial relacionarlo con otros paradigmas, que permitan visualizar y considerar otras variables, tan potentes como los procesos que ocurren dentro de la escuela, que influyen en su efectividad y calidad: el contexto con el cual interactúa el colegio, donde incluyo el origen familiar y cultural de los educandos, educadores y funcionarios; el momento socio-histórico que vivencia la comunidad a la cual pertenece; las políticas educacionales, influidas según el modelo económico imperante; y las vivencias personales de cada actor de la comunidad escolar que potencia o dificulta el proceso educativo. Realmente es un espacio complejo de análisis, para encontrar la solución en un modelo racional económico.

Siguiendo con las características y concepciones acerca de la efectividad, Arancibia (1992), describe una serie de estudios cualitativos y etnográficos, realizados en la década de los ochenta, donde se visualiza una caracterización de los colegios efectivos (Norteamérica, Canadá, Alemania, Gran Bretaña, Australia y países en vías de desarrollo y tercermundistas):

- SENTIDO DE MISIÓN: metas claramente establecidas, liderazgo académico del director, clima escolar positivo.
- ACTITUDES FRENTE AL APRENDIZAJE: altas expectativas, focalización en lo académico, retroalimentación y evaluación permanente del desempeño académico, estrategias motivacionales positivas.
- COMPROMISO DE LA COMUNIDAD: padres y apoderados.
- PROFESORES QUE ASUMEN SU RESPONSABILIDAD.
- UNA ENSEÑANZA EFECTIVA: uso de retroalimentación, de aprendizajes independientes, organización del tiempo instruccional, aprendizaje como fenómeno contextual, secuencia lógica y sistemática de la enseñanza por parte de los profesores.

Arancibia plantea que, si bien es relevante considerar las experiencias de otros países con respecto a la efectividad, los sistemas difieren en lo que respecta al uso del tiempo de instrucción, a la extensión de clases, a la cantidad y calidad de entrenamiento de los profesores, a la disponibilidad de textos, entre otros. Por lo tanto, “el principal problema de hacer inferencias a partir de los estudios de los países industrializados es que no estamos ciertos de que las ligazones o uniones entre las entradas y salidas sean las mismas en todos los sistemas educacionales” (Arancibia, 1992, p. 118).

La autora manifiesta que uno de los peligros de los colegios efectivos es que al determinar criterios en común, se crea que los colegios efectivos debieran ser así. Plantea que es importante estudiar de forma individualizada la institución que se va a potenciar y cambiar para observar como es en la actualidad y como llegó a ser lo que es.

Otra característica es la que plantean Mellor y Chapman (1989). Los autores mencionan que efecto y efectividad son distintos, un colegio efectivo puede tener efectos no deseables para su comunidad educativa. Por lo tanto se plantea conocer cual es el efecto deseable.

También se considera como sumamente relativo e inconstante considerar un criterio efectivo único, pues cada colegio tiene un *ethos* distintivo, pues una escuela efectiva hoy puede ser inefectiva mañana, por

eso que es sumamente importante que se consideren sus cambios constantes a partir de lo que la comunidad define y plantea como efectivo y necesario para su localidad.

Mellor y Chapman, enfatizan la centralización de procesos variables, la relación de liderazgo y el espíritu del *ethos* del colegio efectivo. Consideran que cada escuela efectiva está en un contexto (ecología) diferente, por ende cada una crea un camino único de ser efectiva. Por ende, creo que consideran difícil realizar una predescripción normativa de las características de las escuelas efectivas. Los criterios mecanicistas y estructuralistas nunca podrán encasillar todas las cualidades de las escuelas efectivas, sugiriendo diversas miradas para su estudio, considerándose que solo un análisis ecológico de cada colegio efectivo, puede llegar a mostrar el rango de efectividad y poder informar por qué son efectivos.

Coincidiendo con la mirada de que no existe un criterio único para caracterizar las escuelas efectivas Scheerens, J., y Bosker, R. (1997), proponen que existe una gran divergencia entre los estudios acerca de la efectividad, y pareciera ser que es necesario que cada jefe del proyecto escolar sea capaz de "reinventar la rueda" de desarrollo de instrumentos para medir las variables de la sala de clases y la mejora de la efectividad. Por lo tanto, no existen instrumentos de investigación estandarizados para medir los factores que se supone serían centrales para las condiciones de mejora de la efectividad.

Y ¿qué ocurre en Chile y América Latina?

Sancho, A., y Arancibia, V. (1998) en su investigación realizada en Chile sobre colegios efectivos municipales y subvencionados, perciben que pese a sus diferencias dichas escuelas lograron puntajes y descripciones similares en las distintas áreas de efectividad escolar, lo cual explicaría el rendimiento alto en dichos colegios. Las diferencias significativas estarían dadas principalmente por variables intervinientes o mediadoras que afectan a las variables de efectividad, que serían el tipo de dependencia del colegio (municipal o subencionada).

Para estos autores, el mejoramiento de la calidad del sistema educacional debe considerar en las escuelas: su autonomía; liderazgo; profesionalismo y mística; eficiencia en el uso de los recursos; potencial de los alumnos; modelos de gestión e incentivos correctos.

En este sentido, la replicación en Chile de los descubrimientos de efectividad escolar en investigaciones internacionales, permite proponer que es posible lograr elevados niveles de efectividad escolar, independiente del nivel socioeconómico de los estudiantes, dependiendo esencialmente de las características de los colegios.

Con respecto a América Latina, Casassus y Arancibia (1996), describieron los factores que influyen en la calidad de la educación, tomando los datos entregados por diversos estudios en América Latina durante la década de los 90. Ellos consideran que la escolaridad de la familia, en especial de la madre, la gestión de los directores y la acción de los profesores, influyen fuertemente en el rendimiento de los estudiantes en el colegio. Con respecto a los factores gatillados por los profesores, los autores analizan las características de los profesores efectivos, donde se presentan:

- FACTORES INDIRECTOS: la vocación, los rasgos personales y el dominio de los contenidos.
- FACTORES DIRECTOS: el clima grupal positivo y el liderazgo académico.

Otro punto que se analiza son los estilos de enseñanza, donde se encuentran el estilo directivo, el facilitador y el colaborador.

Con respecto a la autoestima, se plantea que un profesor debe creer en su competencia, conocer sus fortalezas y mejorar sus debilidades para así no sólo desarrollarse personalmente, sino también guiar a sus alumnos.

Por otro lado se observa que las expectativas que posee el profesor sobre el éxito de sus alumnos influye en el rendimiento. Además, se plantea como esencial la capacitación y perfeccionamiento docente constante, desprendiéndose tres tipos de modelos: orientación conductual, reflexiva y orientados al desarrollo de habilidades.

Sin embargo, Casassus y Arancibia nos muestran la realidad general de la acción pedagógica de los profesores de América Latina a partir de los resultados de la calidad docente del estudio de la UNESCO (1994). En cuanto a las funciones docentes, menos del 25% de los profesores realiza las actividades pedagógicas esperadas como docente. Al ver la atribución del éxito y del fracaso de los alumnos, se observa que un 47% de los profesores, cree que el fracaso escolar proviene de la familia o el nivel socioeconómico, un 3,7% por formación deficiente de los profesores y un 23,6% por causas ambientales.

A partir de estas experiencias y enfoques teóricos, creo que podemos ver que en general, el tema de la efectividad en la enseñanza es un proceso que recién se está proponiendo como debate público en las comunidades educativas de nuestro país, pero aún no se ha manifestado de manera consciente y posesionada en la población general.

Pareciera que aún no podemos aclarar cómo potenciar la enseñanza y cómo gestar una discusión pública sobre la crisis en la educación, sin culpabilizar a un sector en particular, siendo que este proceso es una responsabilidad de todos como nación y como cultura. ¿Qué podemos hacer?

### 3. Conclusiones y orientaciones

Creo que es difícil generar una respuesta única frente a la pregunta de ¿Por qué en nuestro país cuesta tanto romper con las barreras de la inequidad, y por ende mejorar la calidad de la enseñanza, para gestar escuelas efectivas? Me da la sensación de que existen muchos obstáculos pero también muchos recursos para mejorar nuestro sistema educacional que se presentan como esferas independientes, y por el hecho de estar tan sectorizados, impiden una integridad consciente para gestar un modelo más equilibrado y eficiente, además de efectivo.

Por un lado están los gremios de profesores que cada vez se alejan más de autoobservar sus prácticas pedagógicas, aludiendo a las políticas educativas y a las características del alumnado, la dificultad y los resultados mediocres de la enseñanza.

En el otro extremo, está el Ministerio de Educación, que difiere de los profesores y argumenta que los resultados son producto de los estilos de enseñanza de los docentes y de la gestión de los directores.

Y transversalmente, se ubican los apoderados y los alumnos, golpeados principalmente por las exigencias sociales no sólo a nivel nacional, sino también internacional, de alcanzar un nivel educacional por sobre la enseñanza media, para no sólo entrar al mercado laboral, sino también para vivir en el día a día en este medio social que va gestando cambios en el conocimiento y en la tecnología, sintiendo la ausencia de la integridad e identidad, que conlleva a que los grupos más desfavorecidos vivencien una *anomia* constante, buscando refugio y sentido en lo inmediatista, en la desviación del grupo social dominante.

Creo que, además de medir los resultados de la enseñanza, debemos indagar sobre las consecuencias que está generando la modernidad en aquella, de rescatar nuestra memoria histórica integrando las diversas áreas de conocimiento para que tengan un sentido y realmente puedan ser contextualizadas a la vida de cada educando.

Creo que es esencial gestar una cultura escolar poderosa que reconozca su historia, o si no que la vaya gestando, para recomponer su ser y hacer, para definirse y autovalidarse en un entorno que ha olvidado que el sentido de sí mismo se construye en la relación y experiencia con los otros.

En el fondo, rescatar la sabiduría del educar y del aprender, construir nuestro propio modelo educativo en base a lo que somos y hacemos. Y ¿cómo lo podemos hacer?

Como sugerencia, percibo que es esencial reconstruir nuestra historia, dar un sentido a nuestra presencia como nación, como cultura. Considero que el orientar nuestra educación al logro, a través de números que indican cual es el colegio mejor poseionado en el mercado educacional, genera más ambigüedad de lo que consideramos como efectividad, dando la sensación de que generamos entes humanos programados como máquinas para producir y funcionar, violentando progresivamente la diversidad de pensamientos y objetivos que gesta cada institución identificada con su comunidad cultural.

Esto invita a rescatar la sabiduría, a reconstituir nuestro sentido de vida, antes de partir juzgando un buen o mal colegio, preguntarse para qué estamos educando, cómo queremos que nuestros niños y niñas vayan reconstruyendo la definición de sí mismos, de su país, de sus vidas en nuestras aulas.

Creo que la efectividad y calidad en la educación pasa por posesionarse en cada grupo, en cada cultura, de lo que es, relacionándolo con lo que hay y con lo que se nos exige en nuestro sistema globalizador, pero cada comunidad educativa debe ser responsable de su propio proyecto educacional. Mientras no se genere ese espacio de toma de conciencia histórica y cultural, el colegio seguirá siendo un espacio de segregación.

## 4. Bibliografía

- ARANCIBIA, V. (1992): "Efectividad escolar, un análisis comparado". *Estudios Públicos*, n.º 47.
- CASASSUS, J. y ARANCIBIA, V. (1996): "*La calidad de la educación en América Latina: resultados de una investigación*", en *Claves para una educación de calidad*. Buenos Aires, Kapeluz, pp. 31-104.
- CUTTANCE, P. (1989): "The Effectiveness of Scottish Schooling", en REYNOLDS *et al.*: *Effectiveness and Improvement*. Cardiff, Wales, pp. 153-168.

- MELLOR y CHAPMAN (1989): "Some Conceptual Issues in Research on Organizational Effectiveness in Schools", en REYNOLDS *et al.* (Ed.): *Effectiveness and Improvement*. Cardiff, Wales, pp. 128-140.
- SANCHO, A., y ARANCIBIA, V. (1998): *Experiencias educativas exitosas*. Santiago, Programa Social Libertad y Desarrollo.
- SCHEERENS, J., y BOSKER, R. (1997): "The Conceptual Map of School Effectiveness". *The Foundations of Educational Effectiveness*, cap. 1., pp. 3-34.
- : "The Meaning of the Factors that are Considered to Work in Education". *The Foundations of Educational Effectiveness*, cap. 4., pp. 99-138.
- SCHEERENS, J. (1997): Theories on School Effectiveness. *The Foundations of Educational Effectiveness*, cap. 8., pp. 265-297.

**Contactar**

**Revista Iberoamericana de Educación**

**Principal OEI**