

VARIABLES DE EFICACIA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA. EL CASO DEL P900 EN CHILE

Janet Cadiz y Sergio Martinic

1. INTRODUCCIÓN

El programa P-900 nace en 1990 con el objetivo de enfrentar la crítica situación que afectaba a las escuelas que atienden a los niños de los sectores más pobres del país. Para lograr un mayor impacto el programa focalizó su acción en el 10% de escuelas con mayores índices de vulnerabilidad social y educativa otorgando una educación diferenciada para que sus alumnos fortalezcan las destrezas culturales de base y mejoren sustantivamente los aprendizajes en lenguaje y matemáticas. En la medida que los establecimientos superan los promedios regionales del SIMCE, pueden egresar del Programa y seguir trabajando en forma.

El programa propone una estrategia innovadora de acción educativa actuando de un modo integral sobre las prácticas pedagógicas y la cultura de la organización escolar. Define como unidad de cambio la escuela en su totalidad; flexibiliza y promueve nuevas relaciones tanto al interior de los establecimientos como con el sistema educativo, la comunidad y la familia. Desde el sistema la función del supervisor adquiere un nuevo sentido y las escuelas reciben diferentes tipos de apoyo que promueven, a su vez, su autonomía y capacidad de gestión. En cuanto a las relaciones con la comunidad se integran como colaboradores en la tarea educativa jóvenes monitores especialmente entrenados; jóvenes y apoderados que trabajan como ayudantes de profesores de primero básico y se abren nuevos espacios e iniciativas para la participación de los padres.

La estrategia se implementa a través de cinco componentes. Estos son: Desarrollo profesional docente; Talleres de Aprendizaje (TAP), conducidos por dos jóvenes monitores de la comunidad, para niños de 3er y 4to grado que presentan retraso pedagógico; Gestión Educativa que se traduce en acciones de apoyo al mejoramiento de los procesos de conducción escolar y constitución de equipos de gestión; relación Familia-escuela desarrollando acciones que fortalecen espacios de cooperación entre estos actores y, por último, dotación de textos y material educativo de apoyo.

En el año 2004 realizamos un estudio sobre la efectividad del Programa en el trienio 2000-2003 y el impacto que tienen en el mejoramiento de los aprendizajes¹. Para ello, se priorizó el análisis de la efectividad de los componentes Taller de Profesores y de los Ayudantes de Primero Básico, en el desarrollo profesional de los docentes y en los cambios esperados en las prácticas pedagógicas en el aula. Por otra parte, se estudió el trabajo de apoyo de los supervisores del sistema poniendo

¹ Evaluación del programa de las 900 escuelas trienio 2001 – 2003. Santiago, MINEDUC-Pontificia Universidad Católica de Chile. Mayo 2005 (m.s.)

atención en las modalidades de comunicación y frecuencias de visitas tanto con directivos como con docentes y el efecto de su apoyo en el desarrollo del programa.

En síntesis, el propósito de la evaluación fue verificar dos de las grandes hipótesis del programa. En primer lugar si las líneas de acción analizadas inciden en cambios en la organización institucional y en las prácticas pedagógicas y, en segundo lugar, si estos cambios inciden en variaciones los aprendizajes disminuyendo la brecha existente con los establecimientos particular subvencionados.

2. MARCO DE REFERENCIA

Desde el punto de vista teórico el programa P-900 se inscribe en la tradición que afirma que la escuela hace la gran diferencia en la realidad de los sectores populares. La concepción de política que subyace en el programa y la teoría de enseñanza y aprendizaje de su propuesta sitúan al sujeto como un actor capaz de transformar las condiciones que le afectan y adquirir los códigos y saberes que le permiten una mejor integración y movilidad social.

Esta perspectiva se identifica con la tradición de “escuelas eficaces”. Esta perspectiva teórica orientará el diseño metodológico del estudio y la interpretación de los sus resultados. Nos ayudara a responder tres preguntas fundamentales. En primer lugar, es posible que una escuela suspenda o relativice el efecto del medio ambiente sobre los aprendizajes?. Si ello es posible cuáles son los factores asociados que tienen mayor incidencia en tales resultados? y, por último, estos factores asociados tienen un carácter universal o existen algunos que adquieren especial particularidad en las escuelas insertas en contextos de pobreza o de vulnerabilidad social?.

Las investigaciones de escuelas “eficaces” discuten la afirmación de que el rendimiento de los niños depende exclusivamente de su origen social. Sin desconocer la importancia de estas relaciones los estudios centrados en la “eficacia escolar” ponen el acento en una dimensión distinta: los procesos y factores asociados al aprendizaje y que están vinculados a la cultura escolar y a las prácticas pedagógicas. Dese esta perspectiva se pone el acento en los procesos internos o “efecto de la escuela” (Arancibia, V., 1992; Raczynski D., G.Muñoz, 2005).

Entenderemos por *eficacia* la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Las metas educativas se asumen en esta tradición como resultados académicos y directamente relacionados con el aprendizaje. Al respecto Murillo (2003), señala: La escuela eficaz es aquella “que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (p. 54).

En América Latina existen numerosos estudios que demuestran que en nuestros países la escuela *hace la diferencia* y tiene un mayor impacto que en las sociedades desarrolladas. Al respecto, estudios comparativos entre países pobres y ricos (Hayneman y Loxley, 1982) y entre escuelas al interior de países (Himmel, E., 1982; Schieffelbein, E y J. Farrel 1982) demuestran que una vez controlados los factores sociales asociados, el resultado académico de los sectores pobres depende centralmente de la calidad de la educación recibida en las escuelas. En contextos de pobreza éstas son más efectivas porque la situación de aprendizaje y las posibilidades de adquisición de saberes y competencias depende más de la escuela que de la socialización y cultura familiar (UNICEF, 2004).

Si se controlan los factores sociales de entrada se demuestra que para el 60% de la población de ingresos medios y bajos, son las escuelas municipales las que logran más altos resultados (Mizala, A. y P. Romaguera, 1998). De este modo la escuela, pese a las condiciones sociales difíciles en las que debe trabajar, puede ser eficaz y lograr buenos rendimientos y logros educativos en sus estudiantes.

Una vez establecida por la investigación la posibilidad de neutralizar los efectos de la realidad social de los estudiantes el esfuerzo se ha dirigido a estudiar las variables de la “caja negra” que están relacionadas con mejores resultados de aprendizaje.

En un primer momento las investigaciones definieron cinco factores asociados: un liderazgo educativo fuerte, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno (Edmonds, 1979; Mortimore, 1991).

Posteriormente, y gracias al desarrollo de métodos más complejos como el análisis de modelos jerárquicos lineales, se lograron definir otras variables y el peso que tienen considerando distintos niveles de observación. Es importante señalar que estos modelos realizan un importante aporte pero ninguno de ellos tiene la verdad teórica final. Se ha demostrado que las variables no actúan de un modo lineal una sobre la otra sino que interactúan en forma sinérgica; como una red de interrelaciones entre factores en un contexto determinado. Pero, como señala Stoll y Fink (1999), varios modelos han aportado al rompecabezas teórico, pero ninguna teoría es bastante completa para incorporar todas las variables que inciden en la efectividad de las escuelas (citado por Arancibia, V. 2000: 158).

Por otra parte, no todos los factores asociados tienen igual importancia en los diferentes contextos sociales en los cuales se inserta la escuela. En efecto, en contextos de pobreza la importancia de los factores y la fuerza de las relaciones asociadas serán diferentes a la que se observa en escuelas cuyos alumnos tienen un mejor nivel socio económico. D. Muijs, D (2003) revisó numerosas investigaciones sobre eficacia escolar en contextos de pobreza y concluye que los principales factores asociados a la calidad de los aprendizajes son: objetivos centrados en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos; participación de los padres y una relación positiva con la comunidad local; apoyo al desarrollo profesional docente; trabajo directivo en equipo y la creación de una comunidad de aprendizaje basada en el trabajo cooperativo.

Estudios realizados en el país demuestran la importancia de factores similares para el logro de una escuela eficaz en los sectores más pobres (Martinic, S y M. Pardo, 2003). En estas existe un sentido de misión compartido entre directivos, docentes y alumnos (Concha, 2000), la cual está expresamente orientada al aprendizaje de los alumnos (Zárate, 1992) y a la adquisición de conocimientos básicos (Espínola et al., 1994; Vaccaro y Fabiane, 1994). Los directores de las escuelas eficaces se caracterizan por su capacidad de iniciar y mantener iniciativas de mejoramiento del servicio educativo (Concha, 1996); valoran las innovaciones y el cambio (Espínola et al., 1994); ejercen un liderazgo flexible (Filp, 1994; Espínola, V., 1994), concertando metas con profesores, alumnos y comunidad (Vaccaro y Fabiane, 1994). Estos estudios coinciden en que el factor que mejor explica la eficacia de la escuela es el clima generado por las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y la valoración por el trabajo en equipo.

Existe un amplio consenso en la investigación que existen dos grandes problemas que afectan el logro de una escuela eficaz en los sectores populares. Por un lado, las bajas expectativas que tienen los profesores en el logro académicos de sus estudiantes y, por otro, las dificultades para innovar en las prácticas pedagógicas en el aula. Ambas dimensiones aluden a representaciones y prácticas internalizadas en la propia cultura de la escuela y que son difíciles de transformar (Martinic, S. 2003).

Por lo general, la mayor parte de los profesores que trabajan en las escuelas pobres tienen expectativas bajas en cuanto a los logros y futuro educativo de sus estudiantes (Martinic, S, 2003). La investigación de Arancibia (1992) muestra que las expectativas del profesor se reflejan en forma directa en el autoconcepto académico de los alumnos y, de este modo, ejercen impacto sobre el rendimiento de éstos. Cuando los profesores, y también los padres, tienen expectativas altas ello se traduce en una orientación positiva hacia los estudiantes que se expresa en mejores logros estudiantiles.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, diversas investigaciones constatan la dificultad de lograr cambios en el aula pese a la capacitación recibida y al contexto de innovación en el cual se desenvuelven los profesores. Se ha demostrado, por ejemplo, la mantención de una pedagogía frontal; dificultades para el uso de nuevos textos; problemas en la organización del trabajo grupal (Nogueiras, 1993); dificultad para relacionar de un modo más flexible la escuela con la comunidad (Herrera, et al 1992), entre otras. Los mismos estudios evaluativos realizados sobre el P900 señalan que, pese a la valorización que existe de los talleres de Desarrollo profesional, las nuevas ideas pedagógicas no se traducen en grandes cambios de prácticas en el aula (Asesorías para el desarrollo et al, 2001).

3. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

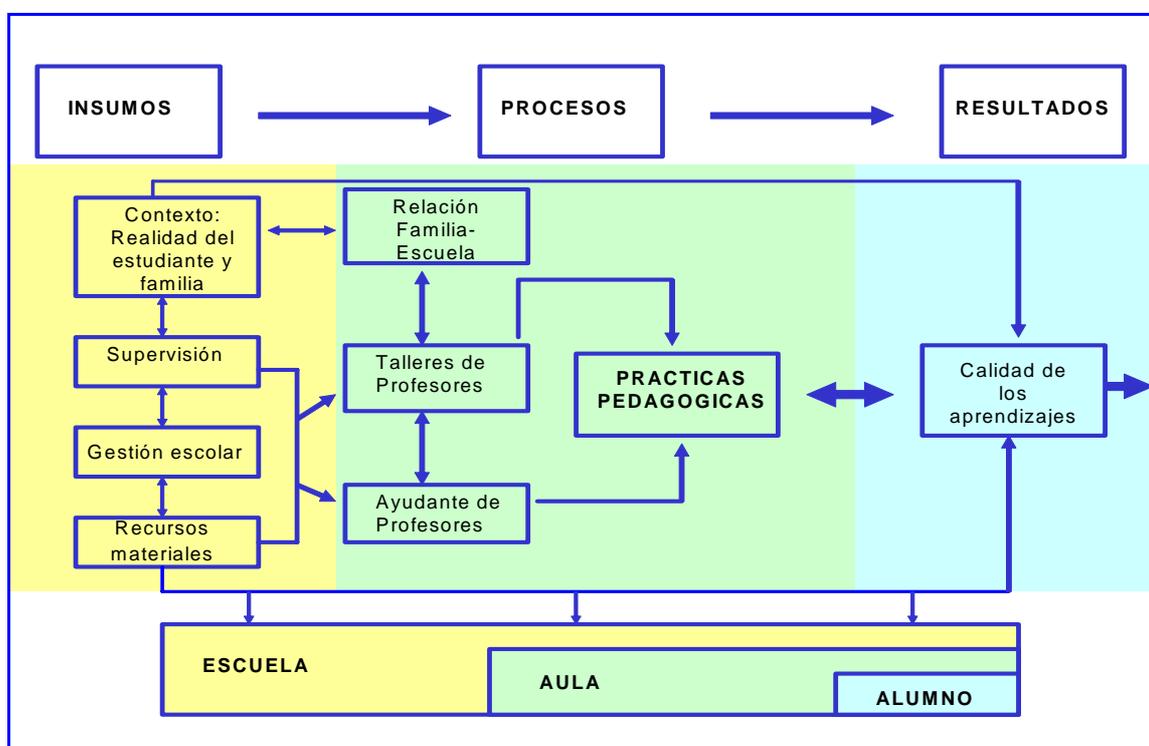
El estudio se basó en un enfoque sistémico de evaluación (Stufflebeam, 2001). Desde esta perspectiva el Programa se entiende como un sistema de acción cuyos componentes interactúan entre sí y con el contexto para producir cambios en los problemas que afectan a las escuelas seleccionadas.

Para visualizar la interacción de los distintos elementos o componentes de la estrategia de intervención del Programa se diseñó un modelo analítico centrado en los procesos y resultados y un conjunto de variables que intervienen en el logro de tales objetivos ya sea como insumos o factores de contexto.

El objeto que el modelo representa son las distintas relaciones e hipótesis planteadas por la teoría de las líneas de acción del programa y las dimensiones o factores externos que inciden en la ejecución y resultados de los mismos. En otras palabras, el modelo define la clase de efectos y de impactos que son objeto de la evaluación, tal como se puede observar en el cuadro 1.

Este modelo identifica, por un lado, los insumos y productos que aportan los programas (procesos); los efectos o puesta en práctica que tienen los resultados que se espera (efectividad) y los cambios esperados en los niños (impactos). Por otra parte, se considera un conjunto de variables que intervienen en el logro de tales procesos y resultados como factores contextuales y que dan cuenta de la realidad social de las familias y del perfil de los alumno y del tipo de dependencia y características institucionales de los establecimientos educativos con los cuales se trabaja.

CUADRO 1. MODELOS QUE REPRESENTAN LAS RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES DEL P900 Y ALGUNAS DE LAS HIPÓTESIS PRECEDENTES



Para abordar los objetivos del estudio se optó por un diseño metodológico de tipo mixto, longitudinal y que utiliza técnicas cuantitativas y cualitativas en la recolección de información y en las estrategias de análisis. Los instrumentos elaborados, cuestionarios, entrevistas; Grupos focal y pautas de observación de aula, se aplicaron aa supervisores; directores; profesores y ayudantes de aula.

El estudio trabajo con una muestra probabilística de 400 establecimientos a lo largo de todo el país. El 81,5% de los establecimientos son Municipales y el 66,3 % se ubican en zonas urbanas. El 71.5% de las escuelas consideradas en la muestra ingresaron al P900 antes del año 2000 y tienen una participación promedio en el Programa de 6,7 años. Al interior de las escuelas se entrevistó a Directores y a una muestra de profesores. Por otra parte se seleccionaron 12 establecimientos de acuerdo criterios intencionales y de contraste para la aplicación de instrumentos cualitativos tales como entrevistas a director; Grupo Focal con profesores y padres y observación de clases en los sectores de lenguaje y matemáticas.

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los resultados del estudio se presentan en función de los cinco principales factores que se evaluaron en el P900 para el trienio 2000-2003. Estos factores son: (a) Supervisión del Programa; (b) Efectos del Programa en la Gestión de los establecimientos; (c) Talleres de Profesores; (d) Prácticas Pedagógicas; (e) Ayudantes de primero básico. Por último, se presenta el análisis efectuado a un set

de estos factores a partir de un (f) Análisis Jerárquico. A continuación se da curso a la presentación de los resultados y correspondientes análisis

4.1. Supervisión y directores

El programa P900 ha sido, desde sus orígenes, un impulsor del cambio conceptual y práctico de la función de los supervisores orientando su trabajo hacia el apoyo a los procesos de cambio institucional y pedagógico.

En los primeros años del P-900, los supervisores se desempeñaban en forma exclusiva en el programa y recibían materiales y apoyos directos durante el año. Con el tiempo, esta dedicación fue cambiando y los supervisores asignados al P-900 asumieron la implementación de otras iniciativas y programas; además de participar en la ejecución del SIMCE y del SNED entre otras actividades.

Los datos reunidos confirman la importancia del cambio que ha provocado el Programa en la función de supervisión. En la actualidad, los supervisores realizan un trabajo centrado en contenidos técnicos y pedagógico; prácticamente todos los supervisores tienen un plan de asesoría y el 67,5% de ellos se encuentra satisfecho con los avances obtenidos. Los principales temas de conversación y asesoría que se tratan son: los procesos de enseñanza aprendizaje; implementación curricular; metodologías a aplicar en el aula y aspectos relacionados con la gestión de los establecimientos.

El supervisor ha jugado un rol central en la implementación del programa y su presencia promueve, a la vez, un mayor protagonismo de los liderazgos internos de la escuela como ocurre en el caso de la conducción de los Talleres. En esta nueva figura es importante revisar el modelo actual de supervisión del programa y de las escuelas focalizadas con el fin de mejorar su efectividad en el trabajo de apoyo y seguimiento.

El programa, asu vez, ha realizado un importante esfuerzo para fortalecer los equipos de gestión y el liderazgo del Director promoviendo mayor autonomía y amplitud en sus atribuciones y decisiones. La información obtenida nos muestra que hay logros importantes en esta dirección. Pero también existen tensiones y contradicciones que son fruto de problemas mayores de regulación no resueltos en el marco de las políticas educativas en curso.

Entre los logros cabe destacar: la alta valoración que existe del rol del director en la Gestión del Establecimiento; la existencia y funcionamiento de los equipos de gestión; la formulación e implementación en cerca del 70% de los casos del Proyecto Educativo institucional (PEI) y el aumento de la participación de los profesores en las decisiones al interior del establecimiento entre otros indicadores.

En cuanto a los problemas, cabe destacar que este proceso no ha transformado en lo fundamental el rol de director. En efecto, al asumir tareas principalmente asociadas a la Gestión de recursos difícilmente pueden asumir, a su vez, el liderazgo, y conducción de un cambio pedagógico tal como lo demuestran diversos estudios (Leithwood, K et al 1998; Garant, M., 1999). Los supervisores confirman este tipo de resultados al destacar que el aspecto más deficitario de los Directores es, precisamente, el liderazgo técnico-pedagógico. Sólo un 18.3% de los supervisores entrevistados considera que los directores tienen un liderazgo pedagógico efectivo. Esta apreciación se confirma, a la vez, con el hecho de que son los Jefes de UTP los que asumen principalmente dicho liderazgo y que lo ejercen, entre otros, al conducir los talleres de profesores.

En síntesis, es importante reforzar la dimensión de gestión pedagógica en el liderazgo del director y ampliar los vínculos y trabajo con la familia y la comunidad. Para reforzar la dimensión técnico pedagógica el director debe constituirse en el conductor del proyecto educativo del

establecimiento y establecer fuertes relaciones de cooperación y trabajo conjunto con liderazgos paralelos ejercidos por el jefe de UTP y otros profesores del establecimiento.

4.2. Talleres de Profesores

Los Talleres de Profesores constituyen un espacio de formación y coordinación que se organiza en los establecimientos para la capacitación de los profesores y la implementación del cambio curricular y pedagógico.

El Programa ha evolucionado en cuanto a los contenidos que se trabajan en los talleres. Los talleres han vivido dos reformas curriculares; de supervisor exclusivo han pasado a un supervisor asesor; de centrarse en lenguaje y matemáticas se pasó a principios pedagógicos generales para luego volver al estudio de contenidos curriculares. De temas que vienen definidos por el programa a otros centrados en la reflexión de la práctica y contenidos propuestos por los profesores.

El estudio demuestra que los talleres como espacio de trabajo están instalados prácticamente en todas las escuelas del programa. Desde el punto de vista de las áreas de interés de trabajo se demuestra que el foco de atención está concentrado en los aspectos técnicos y pedagógicos. Así lo declaran el 54,5 % de los docentes y el 67,7 % de los directores entrevistados. Desde el punto de vista de la coordinación, se constata que en más del 70% de las escuelas esta es ejercida por el Jefe de UTP o el Director de la escuela.

Ahora bien, los datos reunidos nos permiten constatar dos tipos de saberes que son objeto de reflexión y de conversación en los talleres. Por un lado el saber teórico propuesto por el programa (por ejemplo, materiales curriculares; modelaje de prácticas) y por otro el saber práctico proveniente de la experiencia y particularidad de la acción del sujeto.

La mayor parte de los entrevistados reconocen efectos concretos en la realidad de las escuelas y que son fruto del trabajo de los talleres. Entre ellos, el cambio en el mejoramiento del clima de trabajo; en la actualización curricular y en aprendizajes de nuevos métodos de trabajo en el aula; en el intercambio de experiencias y cooperación entre profesores, en el trabajo con la familia y comunidad, entre otros. De este modo los talleres influyen en un cambio en la cultura de la escuela rompiendo, por un lado, con el trabajo individual y aislado de los profesores y favoreciendo, por otro, mayor comunicación y coordinación entre profesores y directivos. Así entonces, la importancia de los talleres no se reduce solo al conocimiento del currículo y de nuevas metodologías para el aula. Por el contrario, tanto profesores como directores destacan la importancia que tienen para generar relaciones más positivas al interior de la escuela favoreciendo el compromiso, la comunicación y la coordinación entre los distintos actores.

Sin embargo, es más relativo el impacto que tienen los talleres en cambios concretos en la sala de clase y en los aprendizajes de los alumnos. En efecto, no todo lo que se aprende en los talleres se aplica en la sala de clases y no todo de lo que se aplica tiene un impacto directo en los aprendizajes de los niños. En otras palabras, los talleres han permitido conocer y analizar las propuestas pero ello no se traduce, necesariamente, en una aplicación práctica de todo aprendido.

Este bajo impacto en las prácticas y aprendizajes se explica por dos razones principales: una de ellas alude al concepto mismo del cambio de prácticas y la otra a la metodología de trabajo de los talleres.

Desde el punto de vista conceptual, y como lo demuestra una amplia literatura sobre el tema, los cambios de las prácticas no dependen de la entrega de información y desarrollo de una nueva

racionalidad. En otras palabras, no existe una relación causa-efecto entre formación y prácticas, ni menos aún una acción derivada exclusivamente del convencimiento racional del profesor.

El docente se desenvuelve en la sala de clases de acuerdo a una “racionalidad práctica” estrechamente relacionada con la reflexión que realiza de la situación, interacciones e intercambios que ocurren en la sala de clases (Gimeno Sacristán, 1992; Schön, D., 1992, Zeichner, 1994, Avalos, 1994). De este modo, los cambios se relacionan con el ajuste y reorganización conceptual de las ideas previas y con la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esta última, siempre tiene una contingencia particular y que impide aplicar mecánicamente lo aprendido en los talleres u otras instancias de formación (Rodrigo, M.J., 2000; P. Perreneoud, 2004; J. Beas, et al, 2004).

4.4. Prácticas Pedagógicas

El estudio realizado en el año 2000 constató que sólo un tercio de los profesores tenían prácticas que se acercan a los objetivos planteados por el programa y a su propuesta de innovación en el aula y en el desempeño del profesor (Asesorías, 2001:138). En este estudio, realizado durante el 2004, se observa un cambio en cuanto a la internalización del discurso pedagógico del programa y la aplicación de sus orientaciones y recomendaciones de acción.

En el discurso de los profesores se aprecia claramente las orientaciones que han sido difundidas por el programa sobre el currículo, la pedagogía y la evaluación. Por ejemplo, más del 80% declara que *siempre* relaciona la materia (currículo) con la vida diaria de los estudiantes dando cuenta así del esfuerzo de contextualización de los contenidos para que estos sean significativos para los estudiantes. Por otra parte, y desde el punto de vista pedagógico, los profesores señalan que para verificar la comprensión de la materia realizan *siempre* dos actividades: preguntas dirigidas a los estudiantes (89.9%) y ejercicios prácticos de resolución de problemas (81.5%).

Sin embargo, y con una menor proporción, los profesores promueven el “trabajo en grupo” (57.4%) y que los alumnos “investiguen y busquen respuestas” (59.8%). Estas actividades suponen un cambio más profundo en los estilos de organización y de estructuración de la clase y por ello, probablemente, tienen una menor frecuencia relativa en los enunciados de los profesores.

Las observaciones de clases en los sectores de lenguaje y matemáticas permitieron constatar que, los profesores logran construir un ambiente favorable para el aprendizaje generando confianza en sus alumnos. Por lo general, el profesor mantiene un trato afectivo y acogedor con sus alumnos y estos se involucran con interés en las tareas propuestas. Se observó con más frecuencia en el sector de lenguaje que en matemáticas un trato afectivo por parte del profesor y una mayor confianza por parte de los alumnos al solicitar ayuda al profesor. Este mejor clima incide en que en el sector de Lenguaje se aprecia que se respetan con más frecuencia las normas establecidas por el profesor.

En las entrevistas y Grupos Focales se constató, que predomina entre los docentes una representación que afecta las posibilidades de aprendizaje de los niños de sectores de pobreza y que afectará las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo. La representación es compleja. Por un lado, alude a una interpretación que da cuenta de las condiciones sociales que afectan a la realidad de los niños con los cuales se trabaja (principalmente se refiere a las condiciones económicas y materiales que afectan a las familias y al entorno de la escuela). Por otra parte, refiere a las interpretaciones o explicaciones que los profesores construyen sobre los efectos que tiene dicha realidad sobre la sociabilidad de los niños y las interacciones que tendrán estos y sus familias con la escuela y el propio desarrollo de los niños.

En definitiva, las representaciones de los profesores dan cuenta de que los contextos de alta vulnerabilidad tienen consecuencias en la sociabilidad de los niños y en las interacciones que las

familias tienen con la escuela. La sociabilidad de los niños se desarrolla en un contexto que afecta su posibilidad de formación de hábitos y conductas sociales; de lenguaje y de una adecuada motivación e interés para el estudio. La representación de los profesores conecta con mucha fuerza la realidad social con las consecuencias que ésta tiene en los niños y en las interacciones de éste con la escuela y el aprendizaje. Los bajos aprendizajes son explicados, principalmente, por la realidad social y familiar de los niños.

Diferentes estudios comprueban tendencias similares lo que da cuenta de la existencia de una cultura docente que, bajo el discurso de ser realista y pragmática, asume la idea de un niño sobre determinado por sus condiciones sociales; con pocas potencialidades como sujeto y baja capacidad de aprender (Arancibia, V. et al 1991; Martinic, S.2003; Mineduc, 2003). Por esta razón, en muchos casos, los mismos profesores no insisten en mejores metas de aprendizaje y ponen el acento en aspectos relacionados con la formación social y valórica.

Para producir un cambio en estas representaciones no basta solo con la entrega de información y el mero convencimiento individual. Estas representaciones son construcciones sociales que se transmiten y reproducen a través de las interacciones sociales que los sujetos tienen en un contexto ambiental y cultural determinado. El cambio dependerá de la riqueza de estas interacciones y de la posibilidad de que los profesores realicen una reflexión crítica de la situación en sus contextos de trabajo.

4.5. Ayudantes de primero básico

Con el fin de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los niños el programa ha desarrollado dos componentes de apoyo al trabajo del profesor. El más antiguo son los Talleres de Aprendizaje (TAP) y el más reciente, los Ayudantes de Primero Básico. Ambos componentes crean espacios innovadores de colaboración entre la escuela y la comunidad integrando a labores educativas específicas a jóvenes y adultos en tareas que se realizan al interior de la escuela y en coordinación con directivos y profesores.

Los talleres de aprendizaje se desarrollan en un horario alterno a la jornada escolar y son conducidos por dos jóvenes monitores de la comunidad, seleccionados por la escuela, y cuyo requisito es tener educación media completa, motivación y experiencia de trabajo con niños. Los talleres atienden a niños de 3º y 4º que presentan, a juicio de los profesores, problemas de atraso escolar.

Los ayudantes de primero básico son jóvenes y adultos de la comunidad seleccionados por el equipo docente de la escuela o el Director para que realicen tareas de apoyo a profesores de primero básico y que tienen en su curso más de 34 alumnos.

Esta es una de las estrategias mejor evaluadas por los distintos actores considerados. Es una opción de alto costo-efectividad y que, como consecuencia adicional, contribuye a la movilidad social e integración a la escuela de padres, ex alumnos y jóvenes de la comunidad.

Los ayudantes son jóvenes y adultos (promedio de edad es de 28.7 años), principalmente mujeres; la mayor parte con Enseñanza Media completa y altamente motivados por el trabajo educativo. El 75% de los ayudantes señala que en el pasado realizó alguna actividad que les resultó de utilidad para el desempeño del rol de ayudante (por ejemplo, auxiliar de párvulos; paradocente; participación en comunidades eclesíásticas). Se trata de personas cercana a la escuela y, sin duda, corresponden al grupo de mejor capital cultural promedio del entorno de la escuela.

En la actualidad los ayudantes desarrollan distintas tareas y de muy distinto tipo lo que da cuenta que su rol aún no tiene un perfil muy claro tanto en la propuesta del Programa y en la interpretación que tienen los directores y profesores de su trabajo de apoyo.

Es posible identificar dos grandes modelos del trabajo del ayudante según la relación que se establece, por un lado, entre el objeto o contenido del apoyo y, por otro, el sujeto que recibe el apoyo del ayudante: el profesor o los alumnos. De este modo, el trabajo del ayudante puede estar centrado en la enseñanza constituyéndose en un asistente que facilita y coopera con el trabajo del profesor. Desde el punto de vista curricular o de los contenidos prepara materiales de apoyo para el profesor; revisa las tareas y carpetas de los alumnos; ayuda a preparar los cuadernos, entre otras. Desde el punto de vista de la sociabilidad contribuye a mantener la disciplina; ayuda al profesor en el orden y organización de la sala y acompaña al curso en sus salidas dentro y fuera de la escuela.

En estricto sentido se trata de un asistente de profesor y que responde a los requerimientos que éste estime conveniente. La información reunida en el estudio permite afirmar que los profesores tienden a delegar demasiadas responsabilidades en el Ayudante, en especial aquellas que se suponen que son de su estricta competencia, como por ejemplo la atención de la diversidad y de los problemas de aprendizaje y/o conducta en el aula.

Por otra parte, se configura un modelo centrado en el aprendizaje y que tiene como sujeto a los alumnos. Desde el punto de vista del contenido, los ayudantes apoyan directamente a los alumnos en actividades relacionadas con aprendizajes; atienden a los niños con más problemas o aquellos que avanzan más rápido; promueven la participación y expresión de los alumnos. En la dimensión de sociabilidad y regulativa, los ayudantes cuidan de los alumnos; establecen relaciones afectivas y apoyan la comunicación e interacción de los alumnos entre sí y con los profesores. Para muchos profesores los principales impactos de los ayudantes no están en los aprendizajes sino que en aspectos relacionados con la afectividad y autoestima de los estudiantes.

En la práctica de las escuelas observamos la coexistencia de ambos modelos lo que redundará en una diversidad de acciones del ayudante. Por un lado, apoyan el aprendizaje de la lectura; contribuyen a la sociabilidad y desarrollo socio emocional de los niños y, por otro, colaboran con el profesor en el manejo del curso y en la preparación de los materiales requeridos, entre otras tareas. Por tratarse de varias acciones que se realizan al mismo tiempo algunas de ellas son poco efectivas y extienden el horario de trabajo y voluntad de los ayudantes más allá de lo conveniente.

4.6. Factores P900 bajo un análisis exploratorio multinivel jerárquico

Con el fin de analizar los efectos y relaciones que tienen los componentes analizados se realizó, un análisis jerárquico y que explora el impacto de las principales variables en las cuales actúa el Programa P-900 sobre la variación de los puntajes obtenidos por los alumnos de 4to básico en el SIMCE 2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio. Este tipo de análisis es recomendable para estudiar y precisar cuáles son los factores que explican los resultados observados anidando o asociando los datos en los tres niveles considerados en este estudio: alumno, aula y establecimiento (Cádiz, 2006).

La pregunta principal a responder con este tipo de análisis es ¿En qué medida las variables asociadas a las acciones del P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002?

Las principales variables consideradas son: género de los alumnos; variables de establecimiento tales como dependencia; ubicación rural o urbana y nivel socioeconómico de los estudiantes; variables de aula tales como expectativas del profesor sobre el aprendizaje de los

estudiantes; aporte de los talleres de profesores para el mejoramiento de las prácticas en el aula y, por último, variables asociados con la Gestión de los establecimientos. Las variables seleccionadas se relacionaron con los resultados de las pruebas SIMCE-4to básico 2002 para Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio y se estableció el peso que cada una de ellas tiene en la variación de resultados observada.

En relación a los resultados propiamente tales, el primer modelo jerárquico, (One-Way ANOVA), corroboró que los puntajes SIMCE- 4to básico presentan una significativa variación, tanto a nivel de alumnos como a nivel de escuelas, lo cual apoya la idea de continuar analizando las estructuras anidadas, con el propósito de determinar si dichas diferencias se producen respecto a características del alumno o bien por efecto de variables a nivel aula o escuela. Entonces, como primera conclusión general se debe afirmar que efectivamente los puntajes SIMCE-4to básico de alumnos que asisten a escuelas P900 varían en forma importante

En términos más específicos, los análisis que se continuaron desarrollando estuvieron guiados por interrogantes a responder a través de la exploración de los datos vía dos modelos jerárquicos. El primero, Modelo Random-Coefficient, se aplicó para evaluar el efecto “género de los alumnos” en la variación de los puntajes SIMCE.4to en los subsectores anteriormente mencionados. El segundo, Modelo Random-Intercept, se utilizó para examinar el efecto de variables aula o escuela sobre la variación que se produce en los puntajes SIMCE. A continuación se detallan los principales resultados obtenidos en función de dar respuesta a 6 interrogantes centrales

Respecto a la pregunta: ¿Existen diferencias significativas en los puntajes SIMCE-4to básico según el género de los alumnos, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? Efectivamente, se pudo observar que existen diferencias por género del alumno en los resultados SIMCE.4to básico en forma diferenciada. Esto es, para Lenguaje se constató que las alumnas tienen un mejor rendimiento en la prueba SIMCE-2002 que los alumnos. Por otra parte, en relación a Matemática y Comprensión del Medio los alumnos de 4to básico presentan un mejor rendimiento en las pruebas SIMCE-2002 que las alumnas. Estos resultados confirman ciertas diferencias en rendimiento que suelen atribuirse según el género de los alumnos. Esto amerita a continuar trabajando la incidencia socio-cultural de esta variable para evitar que estas diferencias se presenten, puesto que de acuerdo a estudios neurológicos y cognitivos estas diferencias en la práctica no deberían presentarse y si se presentan, como en este caso, se deben más bien a factores de sesgo de género y de oportunidades de aprendizaje. Ahora, al estudiar estas diferencias en rendimiento por género a nivel escuela, éstas tienden a desaparecer, lo cual es un dato interesante, ya que si solo se trabaja con la base escuela, donde se promedian los puntajes de pruebas de alumnas frente al de alumnos, se podría estar perdiendo información en cuanto a cómo se presentan dichas diferencias al analizar directamente las bases alumnos. Esto podría facilitar medidas oportunas en caso de ser necesario.

En cuanto a la pregunta: ¿En qué medida variables tipo de dependencia administrativa, escuelas rural/urbano, nivel socioeconómico a nivel escuela inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? El análisis reveló que por tipo de dependencia administrativa, los alumnos que asisten a escuelas P900 Municipales tienen una media de puntaje SIMCE-4to básico más alto que aquellos alumnos que asisten a las escuelas P900 Particulares Subvencionadas, lo cual es estadísticamente significativo para los tres subsectores de aprendizaje. Además, los alumnos en escuelas con nivel socioeconómico más alto tienden a tener mejores resultados en los puntajes SIMCE-4to básico en Lenguaje, Matemática y

Comprensión del Medio. Por último, al explorar complementariamente la variable años de permanencia de las escuelas en el P900, se constató que la menor permanencia en el programa contribuye a una variación positiva de los puntajes SIMCE-4to básico en Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio.

De ello se puede deducir que la mayor permanencia en el programa no está favoreciendo a los establecimientos en la intención de superar el bajo logro de aprendizaje medidos a través del SIMCE.

En relación a la pregunta; ¿Cuánto contribuyen las expectativas del profesor P900 referidas a que sus alumnos pueden ingresar-terminar algunas de las modalidades de educación a la variación de los puntajes SIMCE 4to básico para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio? El análisis demostró que las expectativas del profesor P900 tienen un margen de influencia en la variación de los puntajes SIMCE para los subsectores analizados. Destacamos que el valor práctico de este resultado es que tenemos profesores P900 con un nivel de expectativas académicas hacia sus alumnos más allá de las esperanza que éstos terminen la enseñanza básica y media. Específicamente, los resultados evidenciaron que los profesores P900 creen que sus algunos de sus alumnos si podrán llegar a la educación técnico profesional (particularmente en Matemática) y a la educación universitaria (Lenguaje y Comprensión del Medio).

En cuanto a la pregunta: ¿En qué medida las variables que caracterizan el aporte del Taller de Profesores P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002? En otras palabras, ¿cuánto ayudan a explicar las variables que caracterizan el aporte del Taller de Profesores la variabilidad detectada en los puntajes de los alumnos-4to básico en la prueba SIMCE-2002? Las impresiones generales de los profesores es reconocer que efectivamente el Taller de Profesores les fue significativo para su quehacer pedagógico, sin embargo, al descomponer los aspectos que se trabajan en dicho taller, la efectividad de éste tiende a concentrarse solo en algunos de sus elementos. Esto es, los resultados del análisis jerárquico demostraron que mayoritariamente el Taller de Profesores al mejorar la organización del tiempo del profesor P900 y al favorecer el contacto con la familia y la comunidad, está incidiendo en la variación positiva de los puntajes de los alumnos-4to básico en las pruebas SIMCE-2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente. Por otro lado, desde un punto de vista de las implicancias prácticas, el mejoramiento de las relaciones entre los docentes como parte del ambiente generado por el Taller de Profesores marca una tendencia positiva a favor de un potencial mejor rendimiento académico en los resultados de las pruebas SIMCE en Lenguaje y Matemática. Además se puede apreciar un cierto grado de contribución práctica a la variación de los puntajes SIMCE-4to básico dependiente del mejoramiento que puede estar propiciando el Taller de Profesores en las prácticas de aula del profesor. Sin embargo, en los otros subsectores, este aporte de las prácticas de aula desaparece como potencial favorecedor de mejores logros de aprendizaje.

Con respecto a la pregunta: ¿Qué prácticas pedagógicas del profesor P900 inciden positivamente en la variación de los puntajes de los alumnos-4to básico en las pruebas SIMCE-2002 de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio? En este caso, dos fueron las variables que tuvieron un peso importante en la influencia que éstas pueden tener en los resultados SIMCE-4to básico. Nos referimos a “verificación de la comprensión de contenidos a través de preguntas y evaluación de los aprendizajes”. Tal como se señaló, las otras prácticas en aula no tuvieron mayor efecto. Entonces, hacer preguntas como mecanismo de verificación de adquisición de los aprendizajes y posteriormente la evaluación más formal de los mismos, favorece mejores resultados en las pruebas SIMCE, particularmente en el subsector de Matemática y Comprensión del Medio.

En cuanto a la última interrogante: ¿En qué medida variables-gestión P900 inciden, afectan, contribuyen o están positivamente relacionadas con la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, respectivamente? Fundamentalmente podemos argumentar que la variable-gestión que está contribuyendo positivamente a la variabilidad en los puntajes SIMCE-Alumno 4to básico, para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del Medio, es el “Aporte del Taller de Profesores a la gestión educativa del director”, lo cual es muy relevante si se piensa que los Talleres de Profesores en su aporte a la gestión educativa están optimizando la posibilidad de obtener mejores resultados en el rendimiento de los alumnos, aun cuando se sabe que hay un conjunto de otras variables de diverso tipo que están incidiendo en el rendimiento, este resultado no deja de ser poderoso en cuanto a iniciativas que se puedan desarrollar a través del taller de profesores, su efecto en la gestión y como consecuencia su efecto en el rendimiento.

Finalmente, es pertinente indicar que los alcances de este tipo de modelos jerárquicos empleados deben ser contemplados solo como un *análisis exploratorio y no concluyente* dada ciertas limitaciones, entre otras, en las bases de datos SIMCE disponibles. Pese a ello, es interesante incorporar otras formas de análisis, para determinar efectos positivos de programas de mejoramiento como el P900 al rendimiento académico. En la medida que se perfeccionen las bases de datos escuela, aula, y alumnos, y que se cuente con información más variada para este tipo de análisis, las ventajas de sus resultados se comenzarán a reconocer con más claridad. Por ahora, se estima que los resultados de este tipo de análisis tienen un carácter orientador.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En conclusión el estudio demuestra importantes logros tanto en la efectividad de los componentes analizados como en el impacto de sus resultados. Se han producido cambios sustantivos en el modelo de apoyo a las escuelas a través de la supervisión y en todas ellas existen equipos de gestión que tienen un funcionamiento regular. Los talleres de profesores constituyen parte de la realidad actual de los profesores y en sus reuniones periódicas se realiza un interesante proceso de reflexión y trabajo colaborativo en función del cambio curricular y pedagógico en las escuelas. En cuanto a las prácticas pedagógicas en el aula se observa que gran parte de ellas siguen las recomendaciones y modelo que transmite el programa. Por otra parte, los resultados del análisis multiniveles nos informan sobre la importancia que tienen ciertas variables en los aprendizajes de los estudiantes. Entre ellos cabe destacar variables de gestión; cambios en el aula; en las expectativas de aprendizaje de los alumnos y en las relaciones que la escuela tiene con la comunidad.

Sin embargo, estas coexisten con otras estrategias y representaciones de tipo tradicional y que dan cuenta de la necesidad de profundizar el apoyo y el trabajo de seguimiento a nivel de escuelas y profesores. En efecto, en la realidad diversa de las escuelas es necesario definir distintas estrategias de apoyo por parte de la supervisión en función del diseño, seguimiento y evaluación de los planes de mejoramiento. Hay escuelas que, por sus características, requieren de más presencia del supervisor tanto por el apoyo técnico que brinda como también por la necesidad que tiene el establecimiento de un vínculo más intenso con el sistema mayor al cual pertenece. Otras escuelas, en cambio, pueden tener directores o liderazgos paralelos más fuertes al interior de la escuela y lo que requieren, principalmente, es el apoyo de especialistas en las áreas y sectores de aprendizaje en los cuales han definido su plan de mejoramiento. En estos casos el supervisor se convierte en un recurso clave para

producir las conexiones con otras escuelas, con los especialistas y favorecer así los apoyos técnicos específicos que requiere cada uno de los establecimientos.

Por otra parte, es necesario promover una mayor articulación y acoplamiento entre los cambios individuales y los organizacionales y construir espacios de conversación y de intercambio que relacione a los distintos actores en torno al proyecto común (padres, supervisores, directores, miembros de la comunidad, autoridades comunales, redes de apoyo, etc.). En este tipo de tareas, como señala A. Hargreaves, (1999) es fundamental el rol de “terceros” o de agentes de cambio que facilita a las escuelas la interacción con su medio ambiente y que pueden ser individuos, apoyos institucionales o instancias colectivas. En este sentido, nos parece que los Consejos Escolares de reciente promulgación y el apoyo de instituciones externas (ver por ejemplo experiencias de escuelas críticas) constituyen importantes espacios y acciones para el logro de las relaciones y cambios buscados a los que se puede sumar una red de especialistas o de profesores de excelencia que pueden dar apoyo específico a sus colegas en las escuelas que lo requieran.

Además, para incidir de mejor forma en la práctica, es necesario que los talleres diseñen una estrategia de acompañamiento que ayude al profesor en la planificación, aplicación y evaluación de las innovaciones pedagógicas. En el programa de trabajo de los talleres es conveniente definir reuniones diferentes en cuanto al objeto y metodología de desarrollo. Por ejemplo, reuniones con mayor énfasis en la actualización curricular con apoyo de especialistas; en segundo lugar reuniones de trabajo en función de la planificación y diseño de estrategias de cambio y, por último, reuniones de “reflexión de la práctica”, organizadas en función del intercambio de experiencias y análisis clínico de situaciones prácticas. A través de estas reuniones se debe realizar la contextualización de conocimientos teóricos; la confrontación o conflicto cognitivo con el saber práctico de los profesores; la creación de competencias y la estabilización de esquemas de acción tiempo, ampliar el número de horas destinado a las reuniones y trabajo cooperativo entre los docentes. De esta forma, el Taller con más tiempo de trabajo y con un sistema de reuniones diferenciadas puede convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje y espacio de coordinación, comunicación e intercambio entre los profesores.

En síntesis, el estudio demuestra los importantes aportes del Programa P-900 en el mejoramiento de la calidad de la educación de los sectores más pobres. El modelo de cambio y las principales variables sobre las cuales inciden contribuyen efectivamente a movilizar a las personas y sus prácticas hacia el logro de mejores resultados. También, releva lecciones y aprendizajes sobre los principales problemas que futuros programas focalizados deberán considerar para mejorar la profundidad y extensión de sus resultados

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. (1992). Efectividad Escolar. Un análisis comparado. Santiago, CEP, (Documento de trabajo N° 174).
- Arancibia, V. (2000). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. En E. Cohen. Educación, conocimiento y equidad. Santiago de Chile, Sur Ediciones.
- Avalos, B., (1994). “Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica”. En Revista: Pensamiento Educativo, Volumen 14, 1er. semestre de 1994. Santiago de Chile. Pág. 13-50.
- Bravo, D.; Contreras, D.; Sanhueza, C.(1999). Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997. Santiago de Chile, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile (Documento de Trabajo 163).

- Cádiz, J. (2006). Reanalyzing fourth grade math student achievement in Chile: applying Hierarchical Linear Models (HLMs). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 12, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv12n1_2.htm.
- Carlson, B. (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres de Chile?. En *Revista de la CEPAL* 72: 165-184.
- Coleman, J. et al (1966) Equality of educational opportunity. Washington, D.C., U.S. Office of Educational, National Center for Educational Statistics.
- Concha, C. (1996). Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad. Tesis de Magister en Educación, mención en Administración Educacional. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile
- Edmonds, R. (1979). Effective School for the Urban Poor. *Educational Leadership* 37: 15-27-
- Espinola, V.; Almarza, O.; Cárcamo, M. (1994). Manual para una escuela eficaz. Guía de perfeccionamiento para directores y profesores. Santiago de Chile, Zig-Zag
- Herrera, M.; Gálvez, M.. (1992). “La integración de los saberes en la formación de profesores”. En *Revista: Formación de Profesores*. Editorial Corporación de Promoción Universitaria CPU. Santiago. Pág. 105-122.
- Himmel, E.; Maltes, S.; Majluf, N.; Gazmuri, P; Arancibia, V. (1984). Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martinic, S y Pardo, M., (2003) “La investigación sobre eficacia escolar en Chile”. En: Murillo, F.J. La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Madrid, CIDE-Convenio Andrés Bello.
- Martinic, S. (2003) “Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar” En: *Revista Persona y Sociedad*, Universidad Alberto Hurtado-Ilades, Vol XVII, N° 1, 129-146.
- Mineduc, (2002). SIMCE. Resultados 2002. Santiago, Ministerio de Educación
- Mizala, A.; P. Romaguera.(1998). Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena. Santiago de Chile, Centro de Economía Aplicada, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile (Documentos de Trabajo, Serie Economía N° 36).
- Muijs, D, (2003) “La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación”. En: *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en Educación*. Vol 1, N°2, 2003. www.ice.deusto.es/rinace/reice (10-04-03)
- Muñoz-Repiso, M., et al, (2001) Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. En *ev. Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-9
- Murillo, F. (2003), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión Internacional sobre Estado del Arte, Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.
- Nogueriras Hermida, Emilia y otros. (1993). “Triangulando Perspectivas: El Trabajo en Grupo a Debate”. *Revista de Educación* N° 302, Septiembre-Diciembre 1993. Madrid. España. Pág. 259-271.
- Raczynski D., G.Muñoz (2005), Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile, Mineduc, Santiago.
- Stufflebeam, D (2001). *Evaluation Models*. New Directions for Evaluation, N° 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scheerens, J. (1992) *Effective schooling: research, theory and practice*. Londres. Casel
- UNICEF (2004). *Escuelas Efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?*
- Vaccaro. L.; F. Fabiane. (1994). *Gestión escolar y Estrategias de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas de Nivel Socio-económico Bajo: el Caso del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Pobres*. Proyecto Fondecyt N° 1930323