



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Bravo Rojas, Mauricio; Verdugo Ramírez, Sergio
Gestión Escolar y Éxito Académico en Condiciones de Pobreza
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 1, 2007,
pp. 121-144
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55100107>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

GESTIÓN ESCOLAR Y ÉXITO ACADÉMICO EN CONDICIONES DE POBREZA

Mauricio Bravo Rojas y Sergio Verdugo Ramírez

1. INTRODUCCIÓN

La educación escolar chilena pasa por una indiscutible crisis, frente a lo cual diferentes actores del sistema se han manifestado contrarios a algunos aspectos relevantes del mismo.

Por una parte, el problema de la cobertura ya ha sido resuelto por el sistema actual. Sin embargo, no puede decirse lo mismo en lo relativo a la calidad. Todos los instrumentos que buscan medir el aprendizaje de los alumnos, han traído magros resultados.

En consecuencia, diversos actores vinculados a la educación han propuesto una serie de medidas, muchas de ellas contradictorias. Algunos de estos buscan aumentar los recursos destinados a los establecimientos, subiendo el monto de la subvención escolar. Otros, más radicales, proponen la eliminación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

Nosotros creemos lógico que, antes de entrar a la discusión acerca del aumento de recursos destinados a la educación o acerca de modificaciones más estructurales, deben ser revisadas las buenas prácticas que se están implementando con el actual sistema educacional. Éstas demostrarían que aún existiendo pocos recursos y estando sometidos a los típicos problemas estructurales, se puede incrementar la calidad de la educación.

Así, una buena gestión escolar ha logrado que escuelas vulnerables obtengan excelentes resultados de calidad. Como se sabe, diversos son los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos. Algunos de ellos se centran en factores ajenos al sistema educacional propiamente tal, otros consisten en el marco regulatorio y en las distintas potestades públicas ligadas a la educación, y otro, a aquellas variables internas al establecimiento y que son controlables por la escuela. A nuestro juicio, este último grupo de factores es el más relevante de todos, el más influyente en los resultados académicos de las escuelas altamente vulnerables.

En los establecimientos educacionales que se encuentran en condiciones de pobreza, lo usual es que los resultados obtenidos en los instrumentos de medición de calidad sean bajos. Sin embargo, existen algunas instituciones educativas que han logrado grandes éxitos académicos, cuestión que no deja de llamar profundamente la atención.

2. MARCO TEÓRICO

Los resultados académicos se explican por diversos factores que pueden clasificarse en internos y externos. Los factores internos corresponden al “efecto escuela”, es decir, insumos, capacitación, salario docente, gasto por alumno, sistema de incentivos, liderazgo de los directores, etc. Por otra parte, los factores externos consisten en el “efecto comunidad”, esto es, desempleo, pobreza,

delincuencia, y el “efecto familia”, esto es, el ingreso, la escolaridad de los padres, los afectos, la psicología del hogar, etc. Desde la década de los ´80 los investigadores británicos estudiaron con mayor profundidad las variables internas, adelantando a sus pares americanos, que hasta hace dos décadas sólo se basaron en las externas (Alvariño *et al.*, 1999).

Asimismo, en nuestro país, se ha sostenido que en los resultados de la prueba del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) influyen tres factores: la comunidad, el hogar y la escuela (Brunner y Elacqua, 2003). Los dos primeros son de índole externo y el tercero es de carácter interno. Asimismo, un informe del MINEDUC acerca de los resultados del SIMCE, nos señala que “los resultados educativos están influenciados por múltiples factores, los cuales pueden ser agrupados en variables internas y externas a los establecimientos. La calidad del desempeño del profesor, un buen equipamiento o una gestión adecuada son variables que, de alguna forma, resultan controlables por la escuela. Lo que el establecimiento no puede modificar son factores como la condición socioeconómica de los alumnos o el nivel educacional de los padres”.¹

La importancia de clasificar estas variables radica en la factibilidad de implementar políticas públicas para una y otra. Resulta de largo plazo, por ejemplo, solucionar la pobreza de las familias y la escolaridad de los padres, ya que ello tiene que ver con políticas de desarrollo país. Por esta razón, los factores internos se levantarían como variables más factibles en el corto plazo para enfrentar los problemas relacionados a la calidad de la educación. En suma, depende de políticas públicas de un período mayor de tiempo el poder mejorar las condiciones del efecto hogar y comunidad. Sin embargo, se ha sostenido que para obtener mejores resultados en escuelas con bajos puntajes debemos mejorar todas las variables en su conjunto. Ello se dificulta, en gran medida, por la escasez de recursos. Además el problema de la educación en Chile requiere de soluciones que permitan obtener resultados positivos en breves periodos de tiempo si se quiere contribuir con ello a mejorar la igualdad de oportunidades, la calidad laboral y el desarrollo del país.

Dentro de las variables que el propio establecimiento puede controlar, nuestro trabajo se centrará en el liderazgo y la gestión interna. Existen, no obstante, otros factores, como las redes sociales que la escuela genera, la vocación de servicio social, etc.

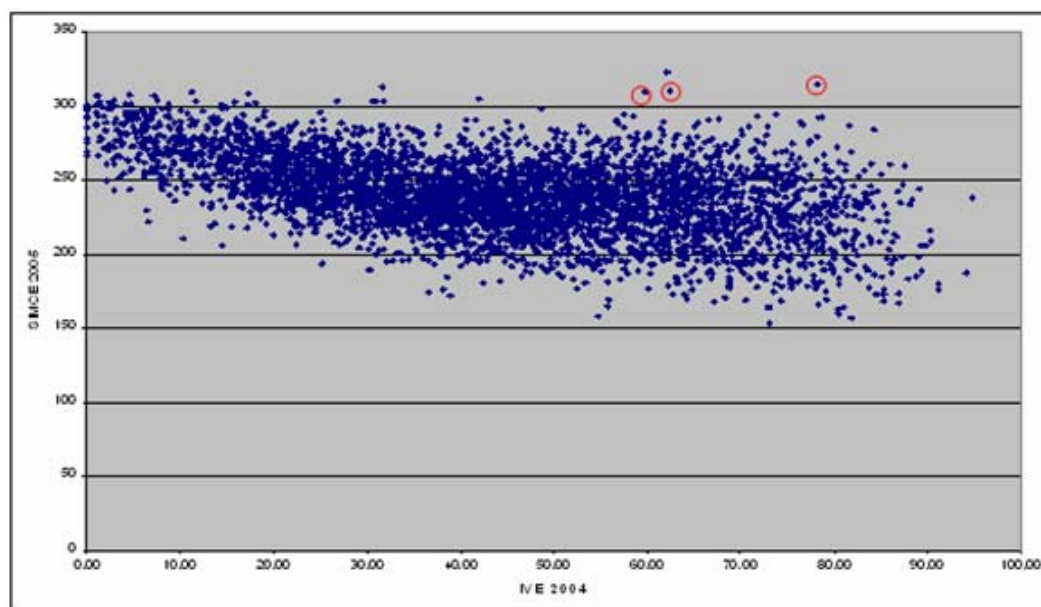
Creemos que en aquellas escuelas donde se concentra más pobreza los resultados académicos se explican mayormente gracias a la gestión de la escuela que a otras variables externas, si estas últimas se mantienen constantes. De hecho, es en estas instituciones donde el liderazgo de directores y profesores influye de manera más relevante en las calificaciones obtenidas (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004). Varias investigaciones norteamericanas demuestran que hay una relación sustancial entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos (Waters, Marzano Y McNulty 2003) y que, si bien los factores externos son condicionantes, la evidencia no muestra que sean determinantes (Eyzaguirre, 2004).

Con el objetivo de tener resultados positivos en un corto plazo ¿es posible mejorar los resultados académicos invirtiendo solamente en el factor interno? Creemos que sí.

Así, creemos que es posible —si se mantienen constantes las variables externas— mejorar la calidad de la educación poniendo mayores esfuerzos en las internas.

¹ Características de la Prueba Aplicada SIMCE 2005, 4º básico, <http://www.simce.cl>.

GRÁFICO 1. RELACIÓN ENTRE EFICACIA Y VULNERABILIDAD EN LAS ESCUELAS CHILENAS
 PUNTAJES SIMCE 2005 E ÍNDICE DE VULNERABILIDAD ESCOLAR 2004²



Fuente: elaboración propia, considerando los datos del IVE 2004, que elabora la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), y del SIMCE 2005, que informa el MINEDUC.

Como puede observarse, existiría una correlación entre el IVE y el SIMCE: a mayor vulnerabilidad, menor éxito académico. Esta correlación es medianamente significativa (-0,5).

Al observar los niveles más altos de IVE, existe una mayor dispersión de los puntajes del SIMCE, por lo que la correlación pierde significancia en alrededor del 60% de vulnerabilidad, existiendo una dispersión significativa de los puntajes entre los colegios más vulnerables. De hecho, el coeficiente de correlación entre los factores pasa del -0,5 al -0,2.

¿Qué puede explicar esta dispersión en escuelas de mayor IVE?

La dispersión en escuelas de mayor vulnerabilidad existiría porque mientras más precarias son las condiciones de los alumnos, los factores internos de los establecimientos (gestión y el liderazgo) se hacen más relevantes. En otras palabras, los directores y docentes pueden hacer más por mejorar la calidad educacional. Por lo tanto, a mayor vulnerabilidad, mayor dispersión. Por el contrario, a menor IVE, mayor concentración.

En consecuencia, en aquellos establecimientos con baja vulnerabilidad, es decir, con mayores niveles de ingreso, de escolaridad de los padres, y de recursos disponibles al interior del hogar, el colegio influiría menos. Por el contrario, si los alumnos se encuentran en condiciones precarias, mayores efectos se producirían gracias a la gestión escolar, ya que directores y docentes deben, de alguna manera, suplir las limitaciones de ingreso que traen los alumnos.

² El IVE es una medición anual que se realiza mediante la aplicación de una encuesta a los primeros básicos y a los primeros medios. Esta encuesta es de carácter censal, se aplica año a año a todos los establecimientos educativos municipales y particulares subvencionados del país. El IVE se basa en el ingreso y escolaridad de los padres, ambos factores relevantes en el resultado del SIMCE que dicen relación con efectos externos.

Si los presupuestos que han utilizado los investigadores para explicar los resultados desiguales entre las escuelas dicen relación con los niveles socio-económicos de las familias, escolaridad de los padres y su entorno, el éxito de algunas escuelas con alta vulnerabilidad llama profundamente la atención. En el gráfico anterior están encerradas en un círculo rojo tres escuelas rurales de nivel socioeconómico bajo que han logrado estar entre las cinco mejores de todos los colegios municipalizados a nivel nacional. Estas tres escuelas han mantenido sus variables externas relativamente constantes, con variaciones que no son significativas.

Por lo tanto, y según los datos conocidos, lo más probable es que las condiciones que llevaron a los alumnos a contestar bien en las pruebas no estarían relacionadas con los factores externos, sino que con la gestión y el liderazgo escolar, lo que estaría explicando el alto nivel de rendimiento de estos establecimientos.

En conclusión, existiría una diferencia entre las variables que influyen en los resultados académicos para los colegios de mayor vulnerabilidad, asignándole mayor porcentaje de impacto a los factores internos que a los otros cuando las escuelas se encuentran en situación más precaria. Por lo mismo, el análisis de los factores debe hacerse tomando en cuenta la mayor o menor influencia de éstos de acuerdo a la mayor o menor vulnerabilidad.

Así, Román sostiene que el mejoramiento de escuelas consideradas críticas se da gracias a procesos internos, con una correcta centralidad de la conducción y gestión del director. Constituye un importante límite al mejoramiento de la enseñanza y la gestión la existencia de una cultura negativa con representaciones pesimistas de los alumnos y de sus familias (Román, 2004).

En consecuencia con lo anteriormente expuesto, Eyzaguirre dice que las claves más influyentes para que los colegios de estratos más bajos y en situación de pobreza alcancen mejores resultados son:

1. Convicción de que los alumnos en nivel de pobreza puedan alcanzar altos rendimientos (tiene que ver con el liderazgo);
2. Convicción de que la instrucción académica es importante (relacionado con el liderazgo);
3. El concepto de que la educación en pobreza no difiere esencialmente de la educación del resto del sistema (vinculado al liderazgo);
4. La necesidad de focalizar los proyectos educativos (tiene que ver con el liderazgo directivo);
5. La importancia de imprimir un sentido de urgencia a la gestión educativa (liderazgo organizacional);
6. La relevancia de instaurar una cultura de esfuerzo (liderazgo);
7. La necesidad de entregar un currículo enriquecido;
8. La necesidad de escoger métodos probados que funcionen;
9. De aplicar evaluaciones externas en forma constante;
10. La importancia de generar un ambiente personalizado y ordenado (técnicas de liderazgo).

Si bien el informe de Eyzaguirre no se centra en un análisis acerca del liderazgo en directivos y profesores, creemos que siete de los diez factores claves tienen una vinculación con el mismo, debido a la descripción que ella realiza acerca de cada uno y a la cercanía de las características que entrega con las aportadas por Davis y Thomas, a que nos referiremos. Todas las variables anotadas dependerían de los directores y profesores de las escuelas más pobres, ya que son ellos los llamados a introducir las claves del éxito en sus alumnos. Para ello, el liderazgo sería esencial.

Por liderazgo en educación, entendemos la reunión de distintas características y habilidades de las personas.³ A propósito del liderazgo del director, seguimos la definición de Davis y Thomas, quienes entregan una lista de capacidades sobre la base de sus investigaciones en educación (Davis y Thomas, 2004). Así, el líder en educación posee las siguientes características, que resumimos: 1) Visión clara y conocida por todos expresada en su proyecto de dirección. Esto se traduce en objetivos y altas expectativas tanto de los profesores como de sus alumnos. Se guía por objetivos y priorizan aquellos orientados a la educación y al aprendizaje por sobre los burocráticos. 2) Establece un clima escolar que favorece la consecución de los objetivos y expectativas. 3) Supervisa y evalúa el progreso de sus profesores. 4) Da ejemplo de trabajo duro y constante. 5) Reconoce la singularidad de cada profesor y desde ella les hacen crecer profesionalmente, teniendo la habilidad de conseguir que los profesores desarrollen habilidades de liderazgo. 6) Es flexible y dialogante. Se preocupa más por las personas que por la rutina administrativa. 7) Conoce las dinámicas internas de la organización y el liderazgo informal que permanece oculto. 8) Es tolerante con la ambigüedad y sabe desenvolverse eficazmente en situaciones ambiguas. 9) Aborda los problemas desde una perspectiva analítica buscando relaciones causa-efecto para aportar soluciones. 10) Le preocupa más las soluciones a los problemas que los culpables que los han ocasionados. 11) Prefiere comprometer a sus colaboradores en la toma de decisiones a que ejecuten sumisamente sus órdenes. Establece sistemas de comunicación que permiten que las ideas fluyan de abajo a arriba sin miedo y hacia abajo con transparencia. 12) Crea relaciones de amistad con su personal dejando claro, sin embargo, su autoridad. 13) Tiene gran seguridad y un sentido muy desarrollado de sí mismo. 14) Es amable y con buen carácter, sabe escuchar y tener en cuenta los intereses, necesidades y ambiciones de sus interlocutores. 15) Cuando toma decisiones sobre programas, presupuestos, equipamientos y recursos, tiene siempre en cuenta las implicaciones que todo ello pueden suponer para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Volviendo al trabajo de Eyzaguirre, ella señala "... aún con las limitaciones que hay en el sistema, los directores y sus equipos de profesores pueden cambiar las oportunidades de los niños, de que podemos mejorar la educación que entregamos". Esto sólo se puede lograr si ellos tienen la profunda convicción de que ello es posible y que el futuro de estos niños depende de las decisiones que tomen. Bellei y otros (2000), van en el mismo sentido al señalar que en aquellas escuelas que logran transformarse en efectivas existen actores que acordaron los objetivos y los pasos que debían seguir de manera clara.

Por su parte, la literatura disponible señala que es necesario que los actores involucrados asuman sus propias responsabilidades sobre sus desempeños y resultados, siendo que hoy existe una

³ Greenfiel (1987) define al líder instructivo en educación como *aquella persona que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo*. El líder dedica la mayor parte del tiempo disponible a crear un ambiente de trabajo satisfactorio entre los profesores facilitándoles todos los recursos posibles a su alcance para que realicen bien su trabajo con los alumnos. También dedica la mayor parte del tiempo posible a crear un clima ordenado y unas condiciones educativas aceptables para que se desenvuelva sin obstáculos el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Citado por Álvarez, M. y Santos, M., "El liderazgo de la calidad". Madrid: Santillana, 1998.

enorme confusión respecto a los roles y, por lo tanto, de las responsabilidades en el sistema escolar chileno. “En definitiva, no existe un sistema claro, explícito y transparente de responsabilización respecto del desempeño de los establecimientos” (Montt, Elacqua, Pacheco, González y Raczynski, 2006).

Además, para que exista una buena gestión escolar, resulta necesario que las tareas sean claras y determinadas, evitando la confusión de roles. Si esto no se cumple a cabalidad al interior de los colegios, existirían problemas de gestión, asunto que podría ser solucionado a través de los liderazgos correctos. Ello justifica en gran medida los estudios relativos al liderazgo directivo y hacen necesaria la evaluación o medición de los mismos.

Lamentablemente, no existen en Chile instrumentos validados de medición de liderazgo en educación. Por ello, nos limitaremos a utilizar otros instrumentos, que señalamos en la metodología de este trabajo.

3. METODOLOGÍA

Este es un estudio exploratorio que busca recopilar las percepciones de los docentes acerca de la gestión interna de las escuelas donde desempeñan labores. La muestra se obtuvo de los profesores de las tres escuelas rurales, municipales, con alta vulnerabilidad y que obtuvieron excelentes resultados en el SIMCE 2005. Se trata de las siguientes escuelas:

1. Escuela Nóbeles de Chile
2. Escuela Amelia Vial de Concha
3. Escuela María Luisa Espinoza Ruiz

Los colegios fueron seleccionados sobre la base de la carencia de aquellos factores que tradicionalmente influyen en los buenos resultados de la prueba SIMCE, tales como, alta escolaridad y nivel socioeconómico de los padres. Dichas escuelas, aún ante condiciones desfavorables, han logrado situarse estar entre las cinco primeras a nivel nacional dentro de sus pares municipales. En el siguiente capítulo realizamos una caracterización de cada una de las escuelas estudiadas, esto con la finalidad de profundizar sobre la realidad de cada una de ellas.

Por su parte, descartados los factores externos a la escuela, se determinaron aquellas variables controlables por el mismo establecimiento vinculadas al factor humano de la organización. De esta manera, se elaboró un cuestionario de 37 preguntas que mide la percepción del cuerpo docente acerca de los siguientes factores: Orientación al logro, motivación de alumnos, motivación de profesores, trabajo en equipo, liderazgo del director y comunicación.⁴

⁴ La composición de los factores señalados y la redacción de las preguntas se basaron en los siguientes documentos: Eyzaguirre, 2004; Davis y Thomas, 1992; Alvaríño, *et al.*, 1999. Así también, las preguntas fueron elaboradas sobre la base de un instrumento que mide clima organizacional elaborado por Rensis Likert (1965), y una adaptación que hizo el Dr. Álvaro Valenzuela para investigaciones educativas (1987). Dicho instrumento fue utilizado en una tesis para optar al grado académico de Magister en Educación con Mención en Gestión Educacional, de Maíllo Rivera Lam, Universidad de Antofagasta (2000), que también se tuvo como referencia para la elaboración de nuestro cuestionario.

Todas las preguntas se presentaron en forma aleatoria, y no agrupadas por factor. En cada una de ellas existían cuatro alternativas como respuesta, que son las siguientes:

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Desacuerdo
- d. Muy en desacuerdo

El cuestionario fue respondido de forma presencial, pero sus respuestas fueron entregadas de manera absolutamente anónima, con el objeto de que el encuestado pueda contestar con absoluta libertad. Este cuestionario fue respondido por 24 profesores de las tres escuelas, de un universo de 33 docentes. Aquellos que no respondieron, fue porque al momento de aplicar el instrumento no estaban presentes en el establecimiento, ya sea por término de su jornada o por estar con licencia médica.

Además, se practicó a los directores de cada uno de los tres establecimientos un test psicológico denominado “16-PF” (“Sixteen Personality Factors”), que es un cuestionario factorial de personalidad. Éste es un instrumento de valoración objetiva cuyo fin es ofrecer información acerca de las características de la personalidad de quien responde (Cattel, 1988). Como ya indicamos en el marco teórico de esta investigación, no existen en Chile instrumentos validados que permitan medir el liderazgo escolar. Por ello, hemos decidido utilizar la herramienta que brinda el “16-PF”, el que, sin medir el liderazgo directamente, permite conocer aspectos de la personalidad y ciertas habilidades del individuo que responde, lo que sin duda resulta útil para determinar rasgos asociados al liderazgo del director.

Los resultados del “16-PF” fueron comparados con la percepción de los docentes acerca del director.

Los instrumentos fueron aplicados los días martes 13, miércoles 14 y jueves 15 de junio del año 2006. En dichas fechas ocurrieron los paros estudiantiles, cuestión que pudo haber influido en las respuestas de los profesores y directores.

4. CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS EXITOSAS

Nos hemos interesado particularmente por tres escuelas municipalizadas de carácter rural. Dichos establecimientos, no obstante ser de estratos socio-económico bajos o medios-bajos y tener una alta vulnerabilidad escolar, han obtenido sorprendentes resultados en el SIMCE 2005. En consecuencia, puede presumirse que su éxito es atribuible a factores internos del establecimiento, como veremos a lo largo de este trabajo.

Dentro de la muestra en la que trabajamos, dos de las escuelas subieron notablemente sus puntajes en el SIMCE de cuarto básico entre el año 2002 y 2005, como veremos más adelante (Nóbeles de Chile y María Luisa Espinoza Ruiz), y una se ha mantenido constante desde el año 1999 (Amelia Vial de Concha). Si las variables externas (efecto familia y efecto comunidad) se han mantenido constantes, entonces significa que los factores relevantes en estos casos son de índole interno (efecto escuela).

A continuación, haremos un análisis de la información disponible de las escuelas a estudiar, a objeto de conocer la realidad de cada una, sus fortalezas y debilidades, de manera de entender el

proceso de mejoramiento de la calidad escolar. La idea de este capítulo es excluir los factores que, siendo relevantes, se han mantenido constantes en el tiempo y no habrían tenido significación en el resultado de los puntajes obtenidos en el SIMCE.

4.1. Evolución de los puntajes SIMCE 2005

En los resultados SIMCE 2005, las escuelas estudiadas aumentaron notablemente sus puntajes en relación al año 2002, situándose entre los mejores colegios municipalizados.

A continuación exponemos sus principales resultados académicos obtenidos desde 1999 a 2005, con sus respectivas variaciones.

TABLA 1. ESCUELAS MUNICIPALES: SIMCE 2005 POR NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO Y MEDIO BAJO

Promedio Escuelas Municipales	SIMCE 2005			
	Leng. y Com	Matem.	C. del Medio	Promedio
Nóbel de Chile	236	224	231	230
Nóbel Medio Bajo	237	228	235	233

FUENTE: MINEDUC

TABLA 2. RESULTADOS SIMCE 2005

Escuela	Ubicación	SIMCE 2005			
		Leng. y Com	Matem.	C. del Medio	Promedio
Nóbel de Chile	Marchihue VI Región	304 4º lugar	316 1º lugar	309 5º lugar	310
Amelia Vial de Concha	Hualañé VII Región	304 5º lugar	309 4º lugar	317 2º lugar	310
María Luisa Espinoza Ruiz	San Ignacio VIII Región	298 12º lugar	314 2º lugar	333 1º lugar	315

FUENTE: MINEDUC

Como podemos observar las tres escuelas estudiadas están considerablemente sobre la media de colegios homogéneos, es decir, sobre la media de establecimientos municipales de estrato socioeconómico bajo y medio bajo. Por tanto, en las mismas condiciones han logrado incrementar fuertemente la calidad de la enseñanza entregada.

TABLA 3. RESULTADOS SIMCE 2002

Escuelas	Ubicación	SIMCE 2002			
		Leng. y Com	Matem.	C. del Medio	Promedio
Nóbel de Chile	Marchihue VI Región	241	230	254	242
Amelia Vial de Concha	Hualañé VII Región	296	310	324	310
María Luisa Espinoza Ruiz	San Ignacio VIII Región	235	240	220	232

FUENTE: MINEDUC

TABLA 4. VARIACIÓN SIMCE 2005 – 2002

Escuelas	Ubicación	Leng. Y Com	VARIACIÓN SIMCE 2005 – 2002		
			Matem.	C. del Medio	Promedio
Nóbeles de Chile	Marchihue VI Región	+ 63	+ 86	+ 55	+ 68
Amelia Vial de Concha	Hualañé VII Región	+ 8	+ 1	- 7	0
María Luisa Espinoza Ruiz	San Ignacio VIII Región	+ 63	+ 74	+ 113	+ 83

FUENTE: MINEDUC

Como se puede observar, la escuela Nóbeles de Chile y María Luisa Espinoza Ruiz son establecimientos emergentes, que han crecido enormemente en sus resultados, mientras el colegio Amelia Vial de Concha se ha mantenido exitosamente constante en el tiempo.

TABLA 5. RESULTADOS SIMCE 1999

Escuelas	Ubicación	Leng. y Com	SIMCE 1999		
			Matem.	C. del Medio	Promedio
Nóbeles de Chile	Marchihue VI Región	208	184	245	212
Amelia Vial de Concha	Hualañé VII Región	297	301	339	312
María Luisa Espinoza Ruiz	San Ignacio VIII Región	234	251	214	233

FUENTE: MINEDUC

TABLA 6. VARIACIÓN SIMCE 2002 - 1999

Escuelas	Ubicación	Leng. y Com	VARIACIÓN SIMCE 2002 – 1999		
			Matem.	C. del Medio	Promedio
Nóbeles de Chile	Marchihue VI Región	+ 6	+ 46	+ 9	+ 30
Amelia Vial de Concha	Hualañé VII Región	- 1	+ 9	- 15	- 2
María Luisa Espinoza Ruiz	San Ignacio VIII Región	+ 1	- 9	+ 6	-1

FUENTE: MINEDUC

Según los datos aportados, el despegue de puntajes en las dos escuelas emergentes (Nóbeles de Chile y María Luisa Espinoza Ruiz) se observa principalmente entre los años 2002 y 2005. Sin embargo, la primera de éstas tuvo avances importantes a partir del año 1999. Por otra parte, la escuela Amelia Vial de Concha no ha experimentado variaciones significativas.

4.2. Características de las Escuelas

4.2.1. Escuela Nóbeles de Chile

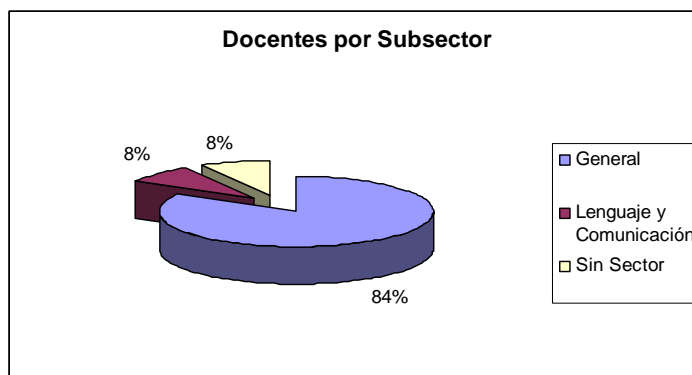
4.2.1.1. Datos Generales

- Ubicación: Marchihue, VI Región
- Dependencia: DAEM (Departamento de Administración de Educación Municipal)
- Característica territorial: Rural
- Estrato socioeconómico: bajo
- Tipo de enseñanza: parvularia y básica
- Número de profesores: 12
- Número de alumnos: en la parvularia, 25; en básica 173.
- Índice de vulnerabilidad escolar 2004: 59.77% (MINEDUC)
- Jornada escolar completa: si
- Programa Enlace: si
- SNED: no⁵

4.2.1.2. Estructura Docente

Esta escuela la componen 12 profesores —nueve mujeres y tres hombres— su edad promedio es de 44 años con una media de 16 años de servicio. Diez docentes son titulados de educación general básica, uno es titulado en otra área distinta a la educación y otro no es titulado. En promedio 11 de ellos están contratados para trabajar 34 horas⁶ semanales en el establecimiento cumpliendo funciones como docentes de aula y uno cumple sólo labores directivas.

GRÁFICO 2.



FUENTE: MINEDUC

⁵ El SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados), selecciona cada dos años a los establecimientos de mejor desempeño en cada región. Su propósito apunta a estimular y premiar acciones que permitan mejorar la calidad de la educación impartida por los establecimientos Municipales y Particulares Subvencionados, a través de una subvención. Toma un conjunto de factores, que detallaremos, les asigna un nivel de importancia que se expresa en un porcentaje a partir del cual se elabora el índice. Información más detallada acerca de este instrumento, en anexo de este trabajo.

⁶ Número de horas pedagógicas que sirve el docente en el establecimiento, en ese nivel y sector.

4.2.1.3. SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados)

TABLA 7.

	INDICE SNED	E	S	I	M	IG	INT.
Puntaje Establecimiento	60,52	51,80	44,07	81,88	65,00	90,29	58,86
Puntaje Promedio Grupo Homogéneo	58,51	44,12	51,30	68,01	65,85	90,03	52,49
Puntaje Máximo Grupo Homogéneo	76,71	68,55	81,92	100,00	100,00	96,61	100,00
Puntaje Mínimo Grupo Homogéneo	40,42	21,25	10,93	0,00	30,00	57,08	0,00

FUENTE: MINEDUC

Como podemos apreciar la escuela Nóbels de Chile no destaca como una de las mejores, de hecho, no ganó la Subvención por Desempeño de Excelencia correspondiente al año 2006-2007. Esto se puede explicar por que el SNED consideró el SIMCE 2004 para obtener el valor del sub-factor efectividad y superación, ambos son los de mayor ponderación para el índice final. Es posible que la próxima vez que se tome el SNED la Escuela Nóbels de Chile obtenga el premio por desempeño de excelencia.

En efectividad el establecimiento se encuentra 7.68 puntos por sobre la media del grupo homogéneo al cual pertenece. Sin embargo se encuentra 16.75 puntos por debajo del puntaje máximo en este indicador, lo que explica en parte, que este colegio no hubiese podido acceder al beneficio el año recién pasado.

En superación, los resultados son aún menos alentadores, por cuanto se encuentra 7.23 puntos bajo la media y 37.85 puntos por debajo del mejor establecimiento de su grupo homogéneo.

4.2.1.4. Factores externos a la Escuela

TABLA 8.

Tipo Factor	Indicador		
Efecto familia – hogar	Ingreso promedio de los hogares	\$100.563 (MINEDUC 2002)	\$97.526 (MINEDUC 2005)
	Promedio años de escolaridad	6,63 (SINIM 2002)	7,34 (SINIM 2004)
Efecto comunidad	Delincuencia ⁷	432,7 (Min. del Interior 2002)	868.5 (Min. del Interior 2005)
	Pobreza	14,2% (CASEN 2000)	16,8% (SINIM 2003)

FUENTE: SINIM, MINISTERIO DEL INTERIOR, MINEDUC, ENCUESTA CASEN 2000

Así, el aumento de los puntajes del SIMCE no se debería a las variables externas, debido a que éstas no han cambiado significativamente entre los años que experimentaron el alza de los puntajes. De hecho, los cambios relevantes han sido desfavorables, como se observa respecto de la delincuencia.

⁷ Nos referimos a la tasa de denuncias de delitos de mayor connotación social cada 100.000 habitantes.

4.2.2. Escuela Amelia Vial de Concha

4.2.2.1. Datos Generales

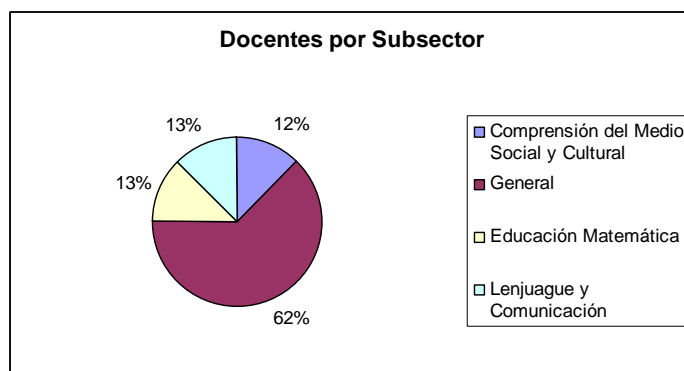
- Ubicación: Hualañé, VII Región
- Dependencia: DAEM
- Característica territorial: Rural
- Tipo de enseñanza: parvularia y básica
- Número de profesores: 9
- Número de alumnos: en la parvularia, 21; en la básica, 187.
- Estrato socioeconómico: medio bajo
- Índice de vulnerabilidad escolar 2004: 62,4% (MINEDUC)
- Jornada escolar completa: si
- Programa Enlace: si
- SNED: si

4.2.2.2. Estructura Docente

Esta escuela la componen 9 profesores —ocho mujeres y un hombre— su edad promedio es de 54 años con una media de 28 años de servicio. Todos son titulados de educación general básica y en promedio trabajan 26 horas⁸ semanales en el establecimiento cumpliendo funciones como docentes de aula.

Además, todos los docentes son titulados como profesores de educación general básica y desempeñan funciones en los distintos sectores correspondientes al actual currículo nacional. En el siguiente gráfico podemos apreciar que el 62% de los docentes corresponden al subsector General, el 12% a Comprensión del Medio Social y Cultural, un 13% a Educación Matemática y otro 13% a Lenguaje y Comunicación.

GRÁFICO 3.



FUENTE: MINEDUC

⁸ Número de horas pedagógicas que sirve el docente en el establecimiento, en ese nivel y sector.

4.2.2.3. SNED

Tabla 9.

	INDICE SNED	E	S	I	M	IG	INT.
Puntaje Establecimiento	75,41	76,26	56,35	99,50	65,00	89,34	89,91
Puntaje Promedio Grupo Homogéneo	57,01	41,58	52,17	63,51	66,20	88,57	47,96
Puntaje Máximo Grupo Homogéneo	75,41	76,26	77,46	100,00	100,00	97,71	95,00
Puntaje Mínimo Grupo Homogéneo	38,47	16,80	15,14	0,00	27,50	58,94	0,00

FUENTE: MINEDUC

En efectividad, este colegio se encuentra 34.68 puntos por sobre la media y es el colegio que obtuvo la máxima ponderación en su grupo homogéneo.

El factor superación es punto bajo en el SNED de este colegio, ya que se encuentra tan sólo 4.18 puntos por sobre la media y 21.11 puntos por debajo del mejor colegio en esta área. No obstante, el indicador de superación no manifiesta su buena calidad, ya que este establecimiento llegó a un punto máximo en su rendimiento el año 1999 y se ha sabido mantener en este grupo de elite. Lo que aumenta meritos al establecimiento, sin que se vea reflejado en este indicador.

La Escuela Amelia Vial de Concha aparece prácticamente en todos los sub-factores sobre el promedio, incluso en algunos alcanza el puntaje máximo de su grupo homogéneo. Esto le ha significado obtener consecutivamente la Subvención por Desempeño de Excelencia.

4.2.2.4. Factores externos a la Escuela

TABLA 10.

Tipo factor	Indicador		
Efecto familia – hogar	Ingreso de los hogares	\$129.776 (MINEDUC 2002)	\$136.193 (MINEDUC 2005)
	Promedio años de escolaridad	6,39 (SINIM 2002)	7,00 (SINIM 2002)
Efecto comunidad	Delincuencia	1043,2 (Min. del Interior 2002)	1277,0 (Min. del Interior 2005)
	Pobreza	30,57 (SINIM 2002)	40,41 (SINIM 2004)

FUENTE: SINIM, MINISTERIO DE INTERIOR, MINEDUC

Respecto a este establecimiento, cuyos puntajes se han mantenido constantes desde el año 1999, tampoco ha habido una variación positiva y significativa en los factores externos. Por tanto, sus buenos resultados académicos no se podrían explicar por una disminución de la vulnerabilidad de sus alumnos o por mejoras en las variables externas a la escuela.

4.2.3. Escuela María Luisa Espinoza Ruiz

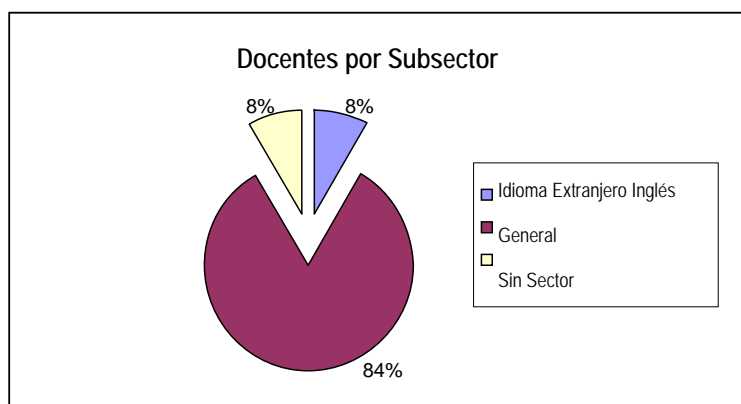
4.2.3.1. Datos Generales

- Ubicación: San Ignacio, VIII Región
- Dependencia: DAEM
- Característica territorial: Rural
- Tipo de enseñanza: parvularia y básica
- Número de profesores: 12
- Número de alumnos: en la parvularia, 20; en la básica, 145.
- Estrato socioeconómico: bajo
- Índice de vulnerabilidad escolar 2004: 78,23% (MINEDUC)
- Jornada escolar completa: si
- Programa Enlace: si
- SNED: si

4.2.3.2. Estructura Docente

La planta docente de esta escuela la componen 12 profesores —nueve mujeres y tres hombres— su edad promedio es de 45 años con una media de 22 años de servicio. Todos los docentes son titulados de educación general básica y en promedio están contratados para trabajar 36 horas⁹ semanales en el establecimiento cumpliendo funciones como docentes de aula y uno de ellos sólo desempeña labores directivas.

GRÁFICO 4.



FUENTE: MINEDUC

⁹ Número de horas pedagógicas que sirve el docente en el establecimiento, en ese nivel y sector.

4.2.3.3. SNED

TABLA 11.

	INDICE SNED	E	S	I	M	IG	INT.
Puntaje Establecimiento	68,56	50,81	64,13	100,00	65,00	91,35	88,14
Puntaje Promedio Grupo Homogéneo	55,79	39,27	53,59	56,30	65,66	88,54	41,71
Puntaje Máximo Grupo Homogéneo	76,70	70,95	82,09	100,00	100,00	97,68	92,75
Puntaje Grupo Homogéneo	Mínimo 39,99	8,40	0,00	0,00	25,00	58,81	0,00

FUENTE: MINEDUC

La Escuela María Luisa Espinoza se mantiene sobre el promedio de su grupo homogéneo prácticamente en todos los sub-factores.

En efectividad este establecimiento se encuentra 11.54 puntos sobre la media, lo que indica un gran esfuerzo realizado en potenciar a los alumnos que rindieron el SIMCE. Sin embargo se encuentra 20.81 puntos bajo el mejor colegio en esta área.

En lo que se refiere a superación, ocurre algo bastante similar. La escuela se encuentra 10.59 puntos sobre la media y al mismo tiempo 17.96 puntos por debajo del colegio que obtuvo la mayor ponderación.

El Colegio Maria Luisa Espinoza Ruiz, si bien no destaca en ninguno de los indicadores de manera relevante, sí se puede afirmar que es un colegio que se encuentra por encima de la media y que incrementó sus resultados considerablemente. Por esto fue seleccionado entre los colegios que reciben el beneficio SNED.

4.2.3.4. Factores externos a la Escuela

TABLA 12.

Tipo factor	Indicador		
Efecto familia – hogar	Ingreso promedio de los hogares	\$100.563 (MINEDUC 2002)	\$97.526 (MINEDUC 2005)
	Promedio años de escolaridad	6,3 (SINIM 2002)	6,94 (SINIM 2004)
Efecto comunidad	Delincuencia	728,0 (Min. del Interior 2002)	715,8 (Min. del Interior 2005)
	Pobreza	22,82 (SINIM 2002)	39,72 (SINIM 2004)

FUENTE: SINIM, MINISTERIO DE INTERIOR, MINEDUC

Los datos de la Comuna de San Ignacio nos llevan a similares conclusiones, ya que las variables externas no han experimentado variaciones importantes entre los años en que se produjo el alza de los puntajes del SIMCE. Si fundamentáramos nuestra investigación en éstos factores, nos costaría mucho explicar el hecho de que el índice de pobreza ha subido mientras los puntajes del SIMCE han mejorado.

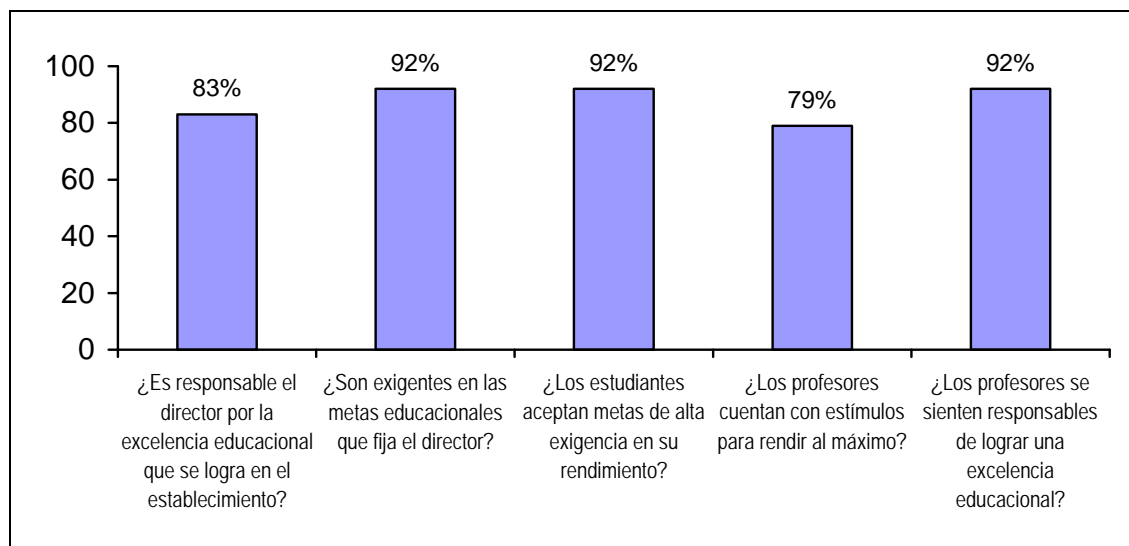
5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

El cuestionario implementado analiza diversas áreas relativas a la gestión interna de los establecimientos. A continuación exponemos los principales resultados por área.

5.1. Orientación al Logro

Una alta orientación al logro es una variable que demuestra la existencia de metas claras, altas, conocidas y aceptadas por el director, profesores, alumnos y apoderados. Junto con ello, contribuye al efectivo cumplimiento de las metas de la organización.

GRÁFICO 5.



Como podemos observar, en estas escuelas existe una fuerte orientación al logro, ya que el 92% de los profesores se siente responsable de lograr una excelencia educacional. Por su parte, el 92% afirma que las metas son exigentes y el 92% considera que sus estudiantes aceptan metas de alta exigencia. Por otra parte, el 79% de los encuestados asegura que cuentan con estímulos para rendir al máximo.

Así, los profesores confirman que existe una alta orientación al logro, haciéndose responsables de los resultados académicos a los principales actores de los establecimientos: director y profesores. Frente a ello, los docentes perciben que los alumnos se encuentran en sintonía con la responsabilidad del cuerpo académico relativo a los resultados, siendo capaces de adaptarse a metas que, según sienten, son exigentes. Lo anterior ratifica que la comunidad estudiantil tiene objetivos altos y se dirigen hacia ellos. ¿Por qué los profesores aseguran que cuentan con estímulos para rendir al máximo?. Según las entrevistas presenciales que tuvimos con ellos (distintas al cuestionario en estudio), la respuesta a esta pregunta se daría gracias a incentivos específicos, no necesariamente pecuniarios y asociados a la vocaciones de algunos docentes, además del SNED (Aedo, 1996).

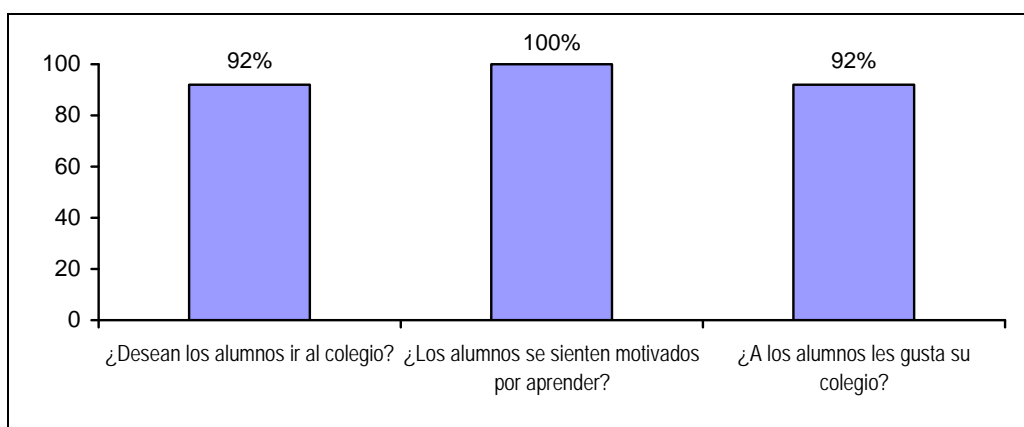
5.2. Motivación Alumnos

La motivación de los alumnos es una variable muy relevante para obtener mejores resultados académicos, ya que alumnos motivados dirigen su conducta hacia el logro de una meta educacional.

Por lo anterior, resulta fundamental que los profesores introduzcan mecanismos de motivación (Muñoz, 2006).

Por su parte, la motivación escolar sólo es efectiva cuando los docentes creen en sus alumnos y tienen altas expectativas en los resultados que pueden lograr. Diversos autores concluyen que las escuelas efectivas cuentan con profesores que tienen una actitud positiva frente al éxito de sus alumnos (Alvariño *et al.*, 1999).

GRÁFICO 6.



Como podemos apreciar en las escuelas estudiadas existen alumnos fuertemente motivados. El 92% de los docentes considera que sus alumnos desean asistir al colegio. Asimismo, el 100% afirma que estos se sienten motivados por aprender y el 92% dice que a sus alumnos les gusta ir al colegio.

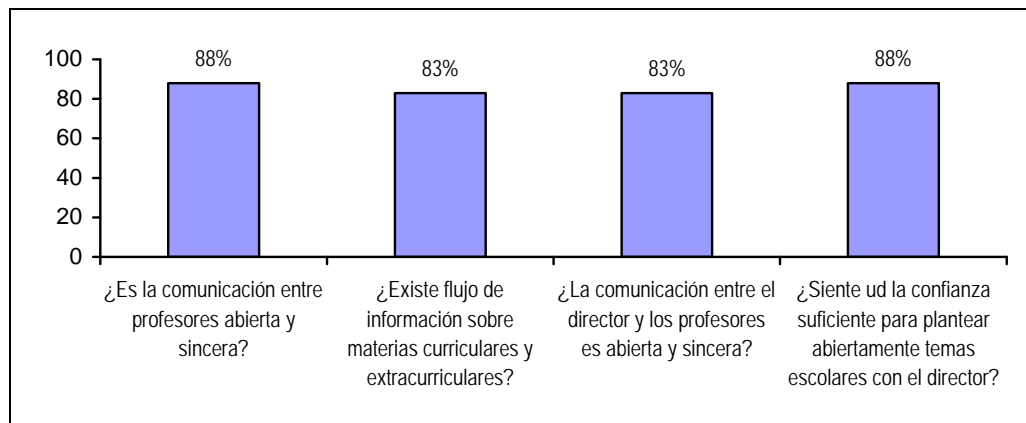
La realidad que percibimos en las visitas a estas escuelas apoya los resultados obtenidos. Así, por ejemplo, un alumno de tercero básico, en su tarjeta del día de padre, le prometía obtener excelentes resultados en el SIMCE. Además, el ofrecer una torta o un asado como premio por la obtención de buenos resultados, refleja la existencia de pequeños incentivos. Lo mismo ocurre al publicar en el diario mural las noticias de prensa donde se destacan los buenos resultados alcanzados, con el fin de mantenerlos constantemente motivados.

5.3. Motivación Profesores

Al igual que la motivación de los alumnos, la motivación del cuerpo académico es muy relevante para el trabajo pedagógico. Buenos resultados en este factor inciden directamente en el esfuerzo que los docentes emplean en sus labores académicas.

En las escuelas analizadas podemos apreciar que existe una significativa motivación en los profesores. Por ejemplo, el 92% dice que se le motiva a ser innovador en el desarrollo de las metodologías educativas. Además, el 100% afirma que vale la pena dar lo mejor en su trabajo y el 96% afirma sentirse motivado para su próximo día de trabajo.

GRÁFICO 7.



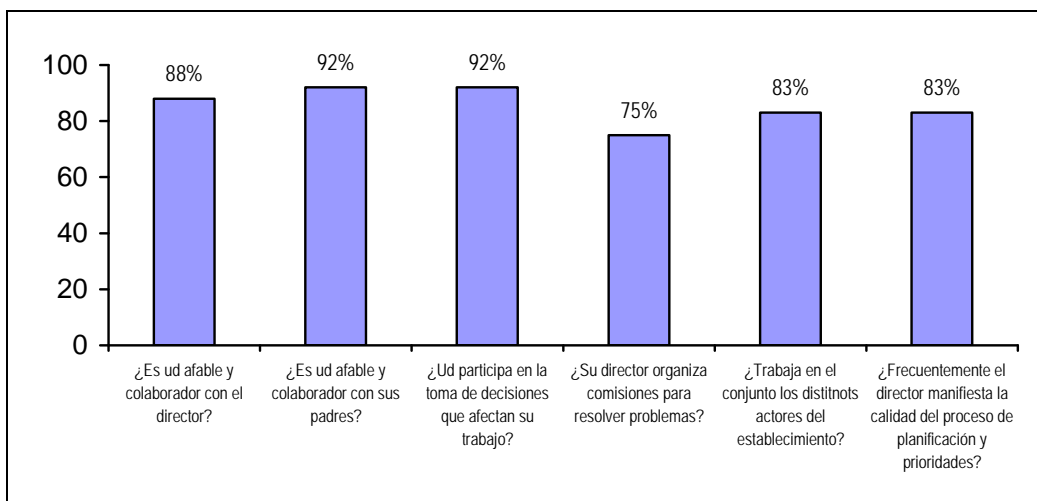
Por tanto, en estas escuelas sus los docentes trabajan fuertemente motivados. Por ejemplo, algunos profesores nos señalaban que por iniciativa personal habían decidido utilizar pruebas del SIMCE de años anteriores como instrumentos de aprendizaje, más que como instrumentos de evaluación. Una de ellas, se consiguió las pruebas aplicadas en colegios particulares de la zona para evaluar a sus alumnos. Otra docente, apodada por sus pares, “la Gabriela Mistral de Hualañé”, era encargada de dirigir a los estudiantes prontos a dar la prueba y a orientar a sus pares en las metodologías a aplicar.

5.4. Trabajo en Equipo

Diversos autores “resaltan como factores claves de las escuelas efectivas, el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso nítido del equipo del colegio en torno a las metas acordadas, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas” (Alvaríño *et al.*, 1999). De allí la importancia del trabajo en equipo y la colaboración entre los pares, lo que permite replicar experiencias adecuadas y compartir retroalimentarse mutuamente.

El gráfico 8 demuestra la percepción de los docentes respecto del trabajo en equipo al interior de su establecimiento. Por ejemplo, el 88% considera afable y colaborador con el director, el 92% afirma que es afable y colaborador con sus pares. Por su parte, el 92% afirma que participa en la toma de decisiones que afectan su trabajo. Además, el 75% asevera que su director organiza comisiones para resolver problemas y el 83% asegura que los distintos actores del establecimiento trabajan en conjunto. Finalmente, el 83% cree que el director frecuentemente manifiesta la calidad del proceso de planificación y prioridades.

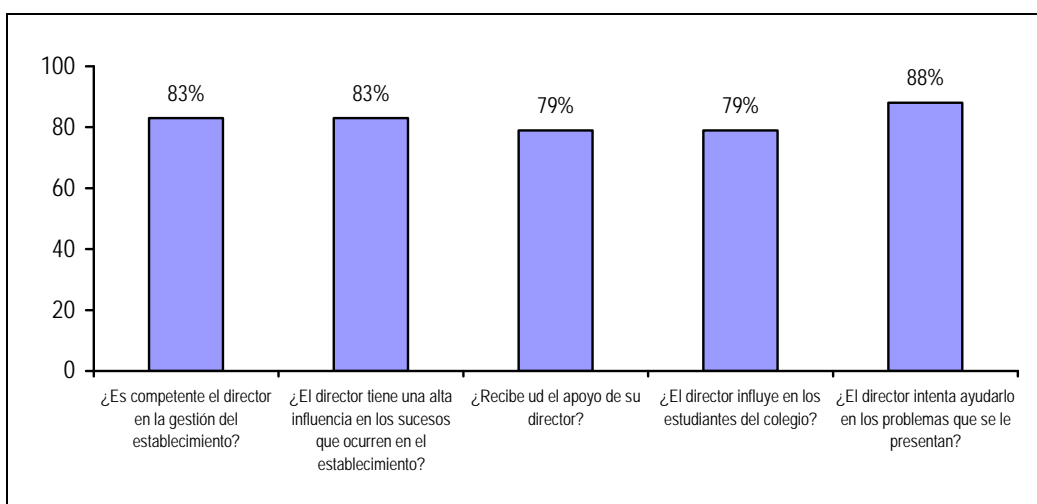
GRÁFICO 8.



5.5. Liderazgo Directivo

Como se explicó anteriormente, el liderazgo del director incide significativamente en la gestión interna de la escuela, el apoyo con que cuenta cada uno de los actores del colegio, la motivación de éstos, la comunicación interna, en las metodologías pedagógicas a seguir, etc. Finalmente, un liderazgo efectivo es muy importante para el éxito académico de los estudiantes.

GRÁFICO 9.



Así, los docentes entrevistados señalan a sus respectivos directores como grandes e influyentes líderes. El 83% de los encuestados afirma que el director es competente en la gestión del establecimiento. El 83% de los docentes estima que el director tiene una alta influencia en los sucesos que ocurren en el establecimiento. El 79% afirma que recibe ayuda de su director. Por otra parte, el 79% estima que el director tiene influencia en los estudiantes y el 88% asevera que el director intenta ayudarlo en los problemas que se le presentan.

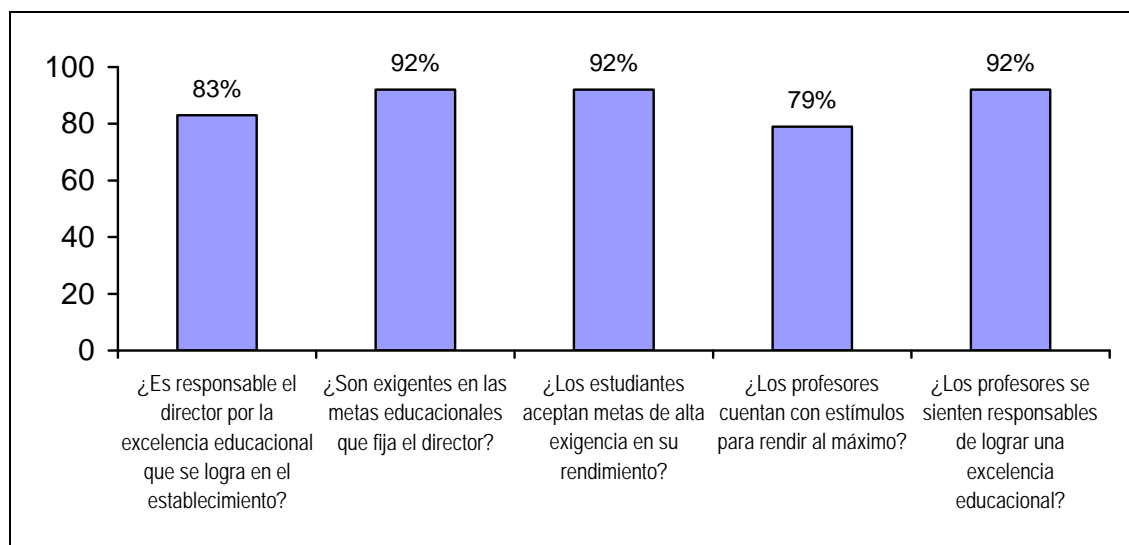
Además, estos resultados se ven respaldados por el test psicológico que se aplicó a los propios directores: el “16-PF”. En efecto, en los resultados coinciden los siguientes rasgos de personalidad de los tres directores:

Cuentan con una estabilidad emocional media o alta, siendo seguros de sí mismos; cuentan con una alta orientación al cumplimiento de las metas establecidas; manejan las dificultades sin eludirlas, pero son capaces de ceder para evitar los conflictos; les resulta fácil adaptarse a escenarios nuevos, lo que los hace dispuestos a la innovación; son respetuosos de las normas, siguiéndolas con un sentido estricto; son prudentes y racionales en la toma de decisiones; sus estilos de liderazgo se asocian a ser participativos y sociables, se integran, cooperan, les gusta formar grupos de trabajo, casi siempre buscan el apoyo de los demás en las decisiones tomadas.

5.6. Comunicación

La comunicación es una variable que permite a los diversos actores de la escuela, gozar de la confianza suficiente para solucionar los problemas con honestidad, favorece el intercambio de experiencias exitosas y la retroalimentación interna, fortalece el trabajo en equipo, y contribuye a generar un clima organizacional adecuado con las metas académicas impuestas. La comunicación se vincula también al liderazgo del director y contribuye a que las metas sean claras y, por tanto, que se concreten.

GRÁFICO 10.



Asimismo, la comunicación efectiva es un factor presente en las escuelas estudiadas. El 88% afirma que la comunicación entre profesores es abierta y sincera y el 83% cree que existe flujo de información sobre materias curriculares y extracurriculares. Además, el 83% asegura que la comunicación entre el director y profesores es abierta y sincera, y el 88% siente la confianza suficiente para plantear abiertamente temas escolares con el director.

6. CONCLUSIONES

Este estudio nos permite concluir que las escuelas efectivas en condiciones de pobreza logran dar valor agregado a sus alumnos a través de una buena gestión escolar. Así, aquellas escuelas que

están condicionadas fuertemente por los factores externos o socioeconómicos de sus alumnos, podrían ser eficaces a través de una buena gestión y un efectivo liderazgo directivo. De lo contrario, no se explicaría la variación positiva de las escuelas investigadas.

Además, esta investigación nos permite señalar seis factores claves que contribuyeron significativamente a incrementar la calidad de la enseñanza entregada en estos establecimientos educacionales. Estos son:

1. Orientación al logro
2. Motivación a Profesores
3. Motivación alumnos
4. Trabajo en Equipo
5. Liderazgo Directivo
6. Comunicación Efectiva

Todos estos factores corresponden a variables controlables por la escuela, por tanto, es mérito propio del equipo directivo y docente. Lo más relevante es que el trabajo efectivo se materializó en la obtención de buenos resultados en la prueba SIMCE 2005.

Es importante destacar el rol que cumple el director del establecimiento, ya que es el encargado de orientar a la comunidad escolar hacia altas metas y de crear los incentivos para que alumnos y profesores alcancen los objetivos institucionales. Junto con ello, involucra al equipo docente en las decisiones internas del establecimiento y crea las condiciones necesarias para que opere un efectivo trabajo en equipo. Esto, sumado a una comunicación expedita, logra que se repliquen buenas prácticas entre los docentes. Además, el director también tiene la misión de evaluar las prácticas docentes y su impacto en los aprendizajes de sus alumnos.

Por otra parte, también estas escuelas lograron ser efectivas porque existía una visión común sobre la educación entregada, porque tenían altas expectativas en el logro de sus alumnos y porque involucraron fuertemente a los padres y apoderados en los aprendizajes de sus hijos.

Finalmente, con iniciativa, liderazgo, emprendimiento y diversas estrategias estas escuelas lograron reducir el efecto negativo que trae para el aprendizaje la alta vulnerabilidad escolar. Así podemos ver que se puede entregar una educación de calidad, aún con las limitaciones propias del sistema escolar chileno, tales como, la imposibilidad de selección, la escasez de recursos, las trabas legales y administrativas, los niveles socioeconómicos y educacionales de los padres, la falta de información, entre otros.

Por ello, las políticas públicas educativas deben orientarse hacia la capacitación en estrategias de dirección escolar para fortalecer la gestión interna de los establecimientos y, junto con ello, aumentar los magros resultados académicos de la última década. Así, debe existir un proceso de asesoramiento y seguimiento de los procesos internos de las escuelas. En este sentido, se debe fortalecer la calidad de la gestión escolar, especialmente, en los establecimientos más vulnerables del país. Tarea que se debe realizar adaptándose a las diversas realidades de cada establecimiento.

ANEXO 1

Sistema Nacional e Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED)

El SNED es un sistema de evaluación de desempeño, que pretende contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación impartida por el sistema educacional subvencionado del país, mediante el incentivo y reconocimiento a los profesionales de la educación de los establecimientos con mejor desempeño.

Contempla la entrega de un beneficio económico, el cual es distribuido entre los docentes de los establecimientos seleccionados.

Para poder cuantificar el desempeño, se realiza una medición de indicadores que contienen los siguientes factores, con distinta ponderación para cada uno.

De los 6 indicadores existentes en esta medición hay tres de especial relevancia, por cuanto tienen una ponderación superior al resto:

a) Efectividad	37%
b) Superación	28%
c) Igualdad de Oportunidades	22%
d) Iniciativa	6%
e) Mejores condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento.	2%
f) Integración de padres y apoderados	5%

La efectividad se refiere al resultado obtenido en el SIMCE por el establecimiento en relación con la población atendida.

La superación alude a los diferenciales de logro educativo obtenidos en el SIMCE en el tiempo por el establecimiento educacional.

La igualdad de oportunidades, apunta a la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje.

Para poder comparar establecimientos de similares características, el SNED construye grupos homogéneos a nivel regional, caracterizados por variables socioeconómicas y geográficas similares, y sólo se comparan establecimientos que pertenezcan a un mismo grupo.

La conformación de estos grupos se realiza a nivel regional dependiendo de si son rurales o urbanos, y si son de enseñanza básica o media. Luego, dependiendo de las características socioeconómicas de los alumnos que asisten a los establecimientos, se establecen grupos al interior de estas clasificaciones, lo que se realiza utilizando la técnica estadística de análisis de conglomerados y con información sobre las características de cada establecimiento subvencionado del país.

ANEXO 2

Cuestionario de Percepción Docente **Preguntas del Cuestionario, agrupadas por factor**

1.- Orientación al logro

- ¿Es responsable el director por la excelencia educacional que se logra en el establecimiento?
- ¿Son exigentes las metas educacionales que fija el director?
- ¿Los estudiantes aceptan metas de alta exigencia en su rendimiento?
- ¿Se motiva al profesor a ser innovador en el desarrollo de metodologías educativas?
- ¿Los profesores cuentan con estímulos para rendir al máximo?
- ¿Los profesores se sienten responsables de lograr una excelencia educacional?

2.- Motivación de alumnos

- ¿Desean los alumnos ir a colegio?
- ¿Los alumnos se sienten motivados por aprender?
- ¿A los alumnos les gusta su colegio?

3.- Motivación de profesores

- ¿Se motiva al profesor a ser innovador en el desarrollo de metodologías educativas?
- ¿Vale la pena dar lo mejor en su trabajo?
- ¿Se motiva Ud. para su próximo día de trabajo?

4.- Trabajo en Equipo

- ¿Es Ud. afable y colaborador con el director?
- ¿Es Ud. afable y colaborador con sus pares?
- ¿Ud. participa en la toma de decisiones que afectan su trabajo?
- ¿Su director organiza comisiones para resolver problemas?
- ¿Trabajan en conjunto los distintos actores del establecimiento?
- ¿Frecuentemente el director manifiesta la calidad del proceso de planificación y prioridades?

5.- Liderazgo del director

- ¿Es competente el director en la gestión del establecimiento?
- ¿El director tiene una alta influencia en los sucesos que ocurren en el establecimiento?
- ¿Recibe Ud. el apoyo de su director?
- ¿El director influye en los estudiantes del colegio?
- ¿El director intenta ayudarlo en los problemas que se le presentan?

6.- Comunicación

- ¿Es la comunicación entre profesores abierta y sincera?
- ¿Existe flujo de información sobre materias curriculares y extracurriculares?
- ¿La comunicación entre el director y los profesores es abierta y sincera?
- ¿Siente Ud. la confianza suficiente para plantear abiertamente temas escolares con el director?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aedo, C. (1996). Calidad de la educación y elementos de mercado. En: Enersis (ed.) *Educación en Chile: Un desafío de Calidad*. Santiago: Antártica.
- Álvarez, M. y Santos, M. (1998). *El liderazgo de la calidad*. Madrid: Santillana.
- Alvariño, C. et al. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bellei, C., Pérez, I. M., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2000). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF: Santiago, Chile.
- Brunner y Elacqua. (2003). *Factores que inciden en una educación efectiva*. Santiago de Chile: Educarchile.
- Cattell, R. (1988). *16-PF, Cuestionario Factorial de Personalidad (adolescentes y adultos)*. 8ª edición. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Davis, G., Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla, 1992.
- Eyzaguirre, B. (2004). *Claves para la Educación en Pobreza*. Santiago: CEP.
- Leithwood, K., Seashore, K., Stephen, L. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Montt, P., Elacqua, G., Pacheco, P., González, P. y Raczynski, D. (2006). *Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte*. Santiago: MINEDUC.
- Muñoz, M.T. (2003). Educación y Efectividad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3).
- Waters, T., Marzano, B. y McNulty, B. (2003). *Balance Leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Denver: McRel.

Fecha de recepción: 29 de Octubre de 2006

Fecha de aceptación: 13 de Diciembre de 2006