

DIÁLOGO ENTRE LAS CORRIENTES DE LA EFICACIA ESCOLAR Y LA MEJORA ESCOLAR A TRAVÉS DE TRES INVESTIGACIONES EMPÍRICAS REALIZADAS EN URUGUAY SOBRE PROCESOS DE CAMBIO

Adriana Aristimuño, Lidia Baracchini y Lilián Bentancur

1. DESDE LA TRADICIÓN DE LA EFICACIA ESCOLAR

Desde la tradición de la Eficacia Escolar (EE) se realizó una investigación en 10 centros de educación media básica pública de Uruguay. Esta investigación, responde a la pregunta central de esta corriente, tal como la plantea Murillo (2003:36): “¿Por qué unos centros tienen éxito en alcanzar sus objetivos, mientras otros, situados en contextos análogos, fracasan en esta tarea?”

La investigación se desarrolla en centros que atienden una población de contexto sociocultural medio-bajo y bajo, pero que logran puntajes altos en las pruebas censales nacionales, más altos que sus pares del mismo estrato. Se identifican así 10 centros, distribuidos por todo el territorio nacional, la mitad en Montevideo y la mitad en el resto del país.

El interés de la investigación radica en identificar las formas de trabajo pedagógico y organizacional predominantes en estos centros, en el entendido que estas formas de trabajo son la clave para explicar los resultados excepcionales de los estudiantes.

La metodología combinó la estrategia cuantitativa (resultados en pruebas censales) con la cualitativa (recogida de información sobre dinámicas institucionales).

La muestra constituye una muestra intencional. El conjunto de centros es representativo del esfuerzo de la educación pública por atender una creciente población necesitada de educación básica. El tamaño de los mismos oscila entre 500 y 1400 estudiantes, atendidos en general por equipos de personal no docente que oscila tan solo entre 5 y 7 personas.

El contexto sociocultural de los jóvenes es de muy baja dotación educativa de los progenitores, marcado por la pobreza y en algunos casos, la marginalidad. En su mayoría se trata de centros ubicados en periferias urbanas. Una nota repetida en los centros de Montevideo es la ausencia de padres varones.

A pesar de estos contextos, el conjunto de los 10 centros presenta bajos niveles de deserción, y resultados en las pruebas censales por encima de los promedios nacionales.

Cabe plantearse la pregunta: ¿qué dinámicas organizativas y pedagógicas tienen lugar en estos centros, que expliquen dichos resultados?

Del trabajo de campo realizado emerge la siguiente evidencia:

- Los proyectos de centro colocan en forma central el tema de los aprendizajes (en lugar de la convivencia, por ejemplo);

- Respeto por normas de convivencia consensuadas y autorregulación por parte de los adolescentes;
- Vínculos sólidos entre adultos y estudiantes;
- Relaciones fuertes entre las familias y los centros, se dedica tiempo a hablar y lograr acuerdos con las familias, sobre todo en torno a la noción de centralidad de la educación en la vida del joven;
- Estabilidad en el cuerpo docente de los centros;
- Climas institucionales marcados por la pertenencia y el compromiso;
- Cultura institucional de trabajo duro, logro y exigencia;
- Acciones específicamente dirigidas a retener a los estudiantes, basadas en la personalización y la flexibilidad;
- Conocimiento personal de cada estudiante a través de diagnósticos detallados;
- Dispositivos de tutoría y apoyos específicos al rendimiento, más allá de lo que prescriben los planes y programas.

2. DESDE LA TRADICIÓN DE LA MEJORA ESCOLAR

2.1. EL USO DEL “PORTAFOLIO DEL ALUMNO” EN EDUCACIÓN MEDIA

La primera investigación que se expone en este apartado se propuso analizar los factores contextuales, organizacionales y personales que podían estar incidiendo en los diferentes niveles de logro alcanzados en la implementación de una de las innovaciones introducidas en el año 1996 en el marco del proceso de Reforma de la Educación Media del Uruguay. La innovación considerada es el uso del “Portafolio del alumno” como herramienta de auto-evaluación para los estudiantes y como instrumento de seguimiento de los aprendizajes y retroalimentación sobre las prácticas de los docentes.

Se partió de la pregunta de si la utilización del portafolio prescripto en los liceos de Ciclo Básico del Plan 96, había supuesto efectivamente cambios en las prácticas evaluativas de los docentes. Se consideró como universo de análisis todos los liceos de Ciclo Básico con Plan 1996 de la capital del país, en los que se trabajara en forma habitual con el portafolio a nivel institucional y en los que el director realizara la orientación y seguimiento de su uso por parte de los docentes.

Iniciado el trabajo de campo se detectaron solamente siete centros (20% del total), que cumplían con las condiciones establecidas, dato que no resultaba alentador en relación a los niveles de logro alcanzados.

La naturaleza de la investigación requirió la utilización de técnicas que resultan fundamentales en los estudios cualitativos: entrevistas en profundidad a docentes y alumnos (43) y análisis de documentación (18 portafolios).

Para contestar la pregunta central de investigación fue necesario considerar el *Tipo de portafolio implementado por los docentes*, para lo que se analizaron las modalidades de trabajo en clase y el contenido de los portafolios. Se llegó así a identificar que solamente una sexta parte de los docentes presentaba un *Nivel Alto* de implementación, en tanto que la mayoría utilizaba el portafolio simplemente como archivo de escritos. En función de lo anterior, se podía concluir que *la*

incorporación de este instrumento no supuso cambios sustantivos en las prácticas evaluativas de la mayoría de los docentes.

Se entendió necesario investigar en qué medida algunas “representaciones” de los docentes podían constituirse en elementos mediadores de la innovación. Se puso en evidencia una asociación entre el “Tipo de portafolio implementado” y las “representaciones” de los docentes acerca de la “naturaleza de los portafolios” y la “utilidad” que le conferirían a los mismos.

El siguiente paso fue identificar los factores institucionales que pudieran asociarse a los bajos niveles de implementación encontrados. Para ello se decidió construir una nueva variable: *Tipo de portafolio implementado a nivel de centro*. Se analizaron así una serie de subdimensiones en relación al trabajo institucional y se establecieron niveles Alto y Bajo de implementación.

Se encontró una asociación clara entre los siguientes *factores institucionales* y el nivel de implementación institucional: el *contexto sociocultural* de los centros, la *antigüedad de ingreso de los directores* y su *permanencia en la institución*. Paralelamente se detectaron una serie de factores comunes a aquellos centros ubicados en un nivel alto de implementación: trabajo previo en evaluación, instrumentación de “mecanismos estructurales” de apoyo, capacitaciones institucionales, dirección convencida de la eficacia del instrumento.

Finalmente, se decidió buscar una asociación entre las modalidades de trabajo institucional y el Tipo de portafolio implementado por docente, en el entendido que dicho análisis podría arrojar luz en la valoración del peso relativo de los factores individuales e institucionales. No se encontró asociación entre ambas variables, de la misma manera que tampoco se encontró asociación entre los niveles de implementación institucional y las “representaciones” docentes en relación a los objetivos y utilidad de los portafolios. Estos hallazgos reafirmarían la idea de la muy escasa influencia que las modalidades de trabajo institucional parecen ejercer sobre el pensamiento docente y su trabajo efectivo en el aula. Todo parece indicar una mayor influencia sobre este último de las “representaciones” personales de los docentes.

2.2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN EL NIVEL INICIAL

Esta investigación estudió desde una perspectiva cualitativa la implementación de un cambio curricular centralizado, desarrollado en el Nivel Inicial – o educación parvularia- en Uruguay a partir de 1998: *la enseñanza de la lengua escrita desde un enfoque comunicativo*.

La investigación se propuso, de manera general, aportar conocimiento respecto de los factores que inciden en la implementación de un cambio en el nivel inicial. Más específicamente, se propuso investigar la existencia de diferentes niveles de implementación de una innovación curricular particular, establecer algunos factores que pudieran explicar esos niveles y finalmente, determinar si el conocimiento del docente es un factor que pueda explicar o no el éxito de esa implementación.

Las hipótesis de las que partió el trabajo fueron tres: primero, que la innovación considerada se encontraba aún en un bajo nivel de implementación.

Segundo, que en la implementación estaban incidiendo, fundamentalmente, cuatro factores: la formación específica en el área, del docente, el tipo de conocimiento docente predominante, la receptividad a las pautas de la inspección-supervisión y la actitud del docente hacia la innovación.

Finalmente, se consideró que un factor que opera como obstáculo para la implementación de la innovación es la presencia de un tipo de conocimiento del docente, denominado, a los fines de la investigación, “conocimiento del oficio de enseñar”.

Se trabajó con una muestra no probabilística compuesta por 14 maestros de nivel 5 años, pertenecientes a 7 jardines de infantes públicos de contexto socio- cultural desfavorable de 3 departamentos, los directores de cada uno de los centros, y las 2 inspectoras supervisoras de los mismos.

Los instrumentos aplicados para la recolección de los datos fueron: entrevistas en profundidad, observaciones de aula y análisis de documentos.

El análisis de los datos se efectuó a través de un proceso multi-nivel. En la primera fase de análisis se trabajó con la primera hipótesis para determinar en qué nivel de implementación de la innovación se encontraba cada maestra. En el segundo nivel de análisis se trabajó con la segunda y tercera hipótesis intentando determinar algunos factores que explicaran la existencia de los niveles de implementación encontrados. De entre ellos interesa destacar el *conocimiento docente* que a los fines de la investigación se diferenció en *conocimiento del oficio de enseñar* y *conocimiento profesional*.

Los principales resultados a los que se arribó permitieron identificar la existencia de tres niveles de implementación: nulo, bajo y alto.

Los casos de alta implementación de la innovación se encontraron asociados con directores y supervisores líderes del cambio. También se encontró una fuerte asociación con la actitud favorable de las maestras hacia el cambio propuesto.

En todos los casos de alta implementación los docentes mostraron tener un “conocimiento profesional” caracterizado por un fuerte conocimiento disciplinar, curricular y pedagógico; un dominio de estrategias más que rutinas de acción así como una actitud reflexiva hacia su práctica.

Por el contrario, en los casos de baja implementación, los supervisores no lideraban el cambio, los maestros no mostraron, en general, una actitud favorable hacia el cambio. El conocimiento predominante en todos los casos fue “conocimiento del oficio”, caracterizado por escasos conocimientos disciplinares, curriculares y pedagógicos y un fuerte predominio de un quehacer rutinario con escasa reflexión sobre la práctica.

Se encontraron diferencias de forma y de contenido entre las prácticas de aula que se corresponden con un alto nivel de implementación y las que se corresponden con los niveles bajo y nulo.

2.3. Hacia un enfoque integrado: el Movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar (ESI)

El movimiento teórico-práctico denominado de la Mejora de la Eficacia Escolar, (Effective School Improvement) se nutre de las dos tradiciones investigativas, de la Eficacia y de la Mejora, y recibe los aportes más sustanciales de ambas (Reynolds *et al.*, 1997 y Muñoz-Repiso y Hernández Rincón en Murillo, 2006).

En este apartado final se establece que a partir de un diálogo entre los hallazgos de las investigaciones reseñadas es posible identificar una serie de factores comunes, provenientes de cada una de las tradiciones mencionadas, que pueden constituirse en un aporte al nuevo paradigma.

A modo de síntesis se exponen dichos factores, agrupados según su procedencia, en la tabla 1.

TABLA 1. FACTORES ASOCIADOS COMUNES, HALLADOS EN TRES INVESTIGACIONES EMPÍRICAS EN URUGUAY

<i>Desde la "Eficacia Escolar"</i>	<i>Desde la "Mejora escolar"</i>
<i>Estabilidad del plantel docente y de los directivos</i>	<i>Antigüedad y permanencia de docentes y directores en el centro</i>
<i>Liderazgo pedagógico de los directivos</i>	<i>Liderazgo de las figuras directivas en la implementación de la mejora a nivel de centro y seguimiento de la misma a nivel de aula</i>
<i>Clima y cultura marcados por sentimiento de pertenencia, compromiso, trabajo duro, logro y exigencias</i>	<i>Generación de acuerdos colectivos de trabajo</i>
<i>Vínculos sólidos basados en personalización y flexibilidad</i>	<i>Formación docente: conocimientos curriculares específicos</i>
<i>Relaciones entre familia y centro.</i>	<i>Compromiso e implicación personal y actitud hacia la innovación</i>
	<i>"Representaciones" de los docentes en relación al proceso de mejora: objetivos del mismo, pertinencia, utilidad, viabilidad y "ventajas comparativas" en relación a lo existente</i>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristimuño, A. (1996). *Schools do matter: : a study about implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay*. Tesis Doctoral. Lovaina: Katholieke Universiteit Leuven.
- Aristimuño, A. (1999). *El cambio en la educación. Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público*. Prisma 11, 20-54.
- Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO).
- Barrachini, L. (2005). *Factores individuales e institucionales en la implementación de una innovación: la introducción del portafolio del alumno en los liceos de Ciclo Básico con Plan 1996*. Tesis de Maestría. Universidad Católica del Uruguay.
- Bentancur, L. (2005) *Conocimiento docente e innovación. Un estudio en el Nivel Inicial*. Tesis Doctoral. Universidad Católica del Uruguay.
- Biddle, B.; Good, T. & Goodson, (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Madrid: Paidós.
- Bolívar, A. (2000). *Cómo mejorar los centros educativos*. Proyecto Editorial Síntesis Educación
- Borko, H., Wolf, S.; Simone, G. & Uchiyama; K. P. (2003). *Schools in Transition: Reforme Efforts and School Capacity in Washington State*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 25 (2): 171-201.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths or educational change*. Londres – Filadelfia: Falmer Press.
- Fullan, M. (2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mc. Laughlin, M. W. (1986). *Teacher evaluation and school improvement*. En A. Lieberman (ed.). Rethinking school improvement. Research, craft, and concept (pp. 62-175). Nueva York: Teachers College Press.

- Murillo, J. (2003) *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (Coord) (2006) *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Reynolds, D. *et. al.* (1996). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Van Tulder, M., Van der Vegt, R. y Veenman, S. (1993). *In-service education in innovatingschools: a multi-case study*. *Qualitative Studies in Education*, 6(2), pp. 129-142