

DESARROLLAR COMPETENCIAS DOCENTES EN LA ESCUELA: APRENDIZAJES DE UNA EXPERIENCIA CHILENA DE ASISTENCIA TÉCNICA A ESCUELAS CRÍTICAS¹

Carmen Sotomayor Echenique²

Abstract

This study focuses on the problems around the development of teaching competences within the context of the reform. It analyzes one case of intervention in deprived schools that show low results in the SIMCE test, and high rates of failures and drop outs. The intervention, requested by the Ministry of Education, was carried out by seven external agencies - universities and private consultants - developed between 2002 and 2005. The intervention achieved positive results at the Fourth grade SIMCE in 2005. The study systematizes the process of intervention and describes the strategies used in order to better teaching, and increase students' learning. The study finishes showing the recurrence of these strategies, and based on that, proposes a model for the development of teaching competences at schools. The study suggests that implementing this sort of models should be the main task for managing teams and school owners on this stage of the second generation reforms or the curricula in the classroom.

Resumen

El estudio aborda la problemática del desarrollo de competencias docentes en el actual contexto de la reforma y analiza un caso de intervención en escuelas

¹ Este artículo está basado en el estudio: Sotomayor, C. (2005). "Política de desarrollo de competencias docentes. Aprendizajes a partir de una experiencia chilena de asistencia técnica a escuelas críticas". Informe preliminar, GIRSEF, Université Catholique de Louvain.

² Doctor en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad de Chile. E-mail: csotoma@dim.uchile.cl

pobres, que muestran bajos resultados en el SIMCE y alta repitencia y retiro de alumnos. La intervención, demandada por el Ministerio de Educación, es implementada por siete agencias externas -universidades o fundaciones y consultoras privadas- entre 2002 y 2005, mostrando un impacto positivo en los resultados del SIMCE de 4° básico del año 2005. El estudio sistematiza el proceso de intervención desarrollado por las instituciones y las escuelas, y describe las estrategias desarrolladas para mejorar la enseñanza y hacer crecer el aprendizaje de los estudiantes. Concluye mostrando las recurrencias en estas estrategias y propone - a partir de ello- un modelo para el desarrollo de competencias docentes en la escuela. El estudio sugiere que poner en acción modelos de este tipo debiera constituir la tarea principal de los equipos directivos y de sostenedores del sistema escolar en esta fase de reformas de segunda generación o del currículo en la sala de clases.

El Problema

Cada vez es más evidente para los distintos países que el logro de sistemas educacionales justos y de calidad descansa en profesores y profesoras bien formados, valorados por sus sociedades, adecuadamente remunerados y que son apoyados en su trabajo de manera continua (Beca et al., 2006; OECD, 2004). Sin embargo, la profesión docente resulta cada vez más compleja; los rápidos cambios en las sociedades de las últimas décadas -particularmente la globalización de la economía, las comunicaciones y el avance vertiginoso del conocimiento y la tecnología- han generado fuertes exigencias a sus sistemas educativos. Ello ha dado lugar a un gran movimiento de reformas en el mundo y es probable que éstas continúen por largo tiempo, ya que no son más que una expresión de las demandas de la sociedad que también cambia.

En nuestro país se inicia una reforma educacional de importancia a partir de 1990, que tiene como propósito mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes en el sistema escolar. La reforma chilena ha producido numerosas iniciativas con este propósito (Cox, 2003; García Huidobro & Sotomayor, 2003). Una de las más directamente relacionada con el trabajo de enseñanza y aprendizaje de los docentes es la reforma del currículo, que ha generado un cambio sustantivo en la estructura, enfoques y contenidos del marco curricular³, y unos planes y programas de estudio para cada nivel y disciplina, que los establecimientos escolares pueden libremente adoptar (Gysling, 2003). El marco curricular está alineado a pruebas nacionales estandarizadas (SIMCE), que miden los aprendizajes de los alumnos al terminar el primer ciclo básico (4° grado), al finalizar el segundo ciclo básico (8° grado) y en el segundo año de enseñanza media. Además, el ingreso a la educación superior universitaria está determinado por una prueba de ingreso, que examina los aprendizajes escolares al finalizar la enseñanza media (PSU).

Los resultados obtenidos en las pruebas nacionales no han sido los esperados por las autoridades educacionales ni por la sociedad en general. Ellos muestran promedios insuficientes, de una parte, y una brecha todavía significativa entre alumnos provenientes de familias de alto y bajo nivel socio-económico. Pese a que los mayores avances han estado en las escuelas de más bajos rendimientos -como resultado de las políticas de discriminación positiva instaladas desde los años 90- las diferencias siguen siendo importantes, si se quiere conseguir un sistema educativo de calidad en los logros académicos para todos sus alumnos (Ministerio de Educación, 2004).

Al menos tres factores parecen estar asociados al problema de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por una parte, el desafío de la calidad se vuelve crítico

³ En todas las disciplinas y niveles del sistema escolar, desde la educación parvularia a la educación media, incluyendo la modalidad de educación de adultos.

cuando la educación se masifica, como ha sido durante los últimos años en Chile. Los sectores más pobres de la sociedad se han incorporado a la institución escolar y ello genera nuevos requerimientos para desarrollar procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje. Una prueba de esta complejidad es la relación entre bajos resultados académicos y nivel socioeconómico, como lo demuestran los últimos datos aportados por el SIMCE (Ministerio de Educación, 2000, 2002 y 2005).

Otro factor determinante es el profesor y, particularmente, su rol en la enseñanza para el logro de aprendizajes de los alumnos (OCDE, 2004). Parecería que los docentes se encuentran a medio camino entre las antiguas prácticas pedagógicas y las demandas de innovación (Bellei, 2003) que la sociedad les exige. Ello se debe, en parte, a una formación inicial de baja calidad que no ha sido capaz de ponerse a la altura de las nuevas y complejas exigencias de la reforma, así como también a la falta de acceso de los docentes a estrategias eficaces de formación continua, que les permitan desarrollar las competencias requeridas para adaptarse a estos cambios (Beca et al., 2006).

Por último, se requieren hoy día unas condiciones de trabajo en la institución escolar que permitan desarrollar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje y un desarrollo profesional continuo de los docentes: los profesores actualmente en ejercicio no disponen de los tiempos suficientes para el estudio, actualización y la preparación de la enseñanza ni cuentan con equipos técnicos y multidisciplinarios de apoyo a su complejo y delicado trabajo en el aula.

El Estudio

Buscando experimentar nuevas estrategias de apoyo a las escuelas y profesores que trabajan en contextos de pobreza, el Ministerio de Educación invitó a

siete instituciones externas⁴ a trabajar de modo directo y por cuatro años (2002 – 2005) en establecimientos de educación básica que habían obtenido muy bajos rendimientos en las pruebas SIMCE y que tenían, además, altos niveles de repitencia y abandono escolar.

Este plan postuló que el cambio de las prácticas docentes se produciría mediante mecanismos de presión y de apoyo (o legitimación, como ya veremos), bajo el supuesto de que éstos son los modos fundamentales de ejercer el poder para transformar las prácticas de las personas o de las instituciones (Bourgeois & Nizet, 1995). De este modo, el Ministerio de Educación estableció metas específicas de mejoramiento de la calidad educativa en el primer ciclo básico, que debían actuar como presión para las instituciones externas y para los directivos y docentes de las escuelas “intervenidas”. Por otra parte, estas instituciones debían acompañar y dar apoyo a las escuelas, en la hipótesis de que es más difícil generar cambios sustantivos (o sistémicos) desde el interior de la propia organización (Watzlawick, 1975).

El estudio se propuso sistematizar cuáles fueron las estrategias que desarrollaron las instituciones para mejorar la enseñanza en la escuela, centrándose en la pregunta de cómo se puede generar competencias en los docentes, en medio de su trabajo cotidiano en la escuela y la sala de clases. Se esperaba que la respuesta a esta pregunta pudiera dar algunas luces para el diseño de políticas de formación continua de profesores.

La metodología del estudio tiene una orientación cualitativa, en el sentido de que se desarrolla a través de técnicas e instrumentos que presentan los datos en

⁴ Pontificia Universidad Católica, Universidad Diego Portales, CIDE, PIIE, Fundación Chile, Fundación ORT, Consultora Leiva y Asociados.

forma de palabras y no de números, y que tiene un carácter inductivo y exploratorio más que de verificación de hipótesis (Lessard-Hebert, 1990).

La recolección de datos fue realizada por un equipo en terreno que llevó a cabo siete entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a los equipos responsables de la asistencia técnica; siete entrevistas, también semi-estructuradas y en profundidad, a equipos directivos de las escuelas críticas, en las que participaron el director y el jefe técnico y, en algunos casos, el subdirector; siete entrevistas del mismo tipo a los equipos de profesores que participaron en la experiencia; y catorce observaciones de clases en primer ciclo básico (1° a 4° grado), ocho de lenguaje y comunicación y seis de educación matemática.

Las escuelas fueron seleccionadas conjuntamente con la institución que dio la asistencia técnica, teniendo como criterio que fueran escuelas en proceso de mejoramiento, puesto que el estudio tenía como propósito aprender de la experiencia y no la evaluación del proyecto. Se seleccionó una escuela por institución y dos, en el caso de las instituciones que tenían un número mayor de escuelas a su cargo.

También se consideraron como antecedentes los informes de actividades anuales de cada institución externa y se contó con la síntesis de tres jornadas temáticas de intercambio en que las instituciones presentaron sus propuestas de didáctica del lenguaje, matemática y gestión escolar.

El tratamiento de los datos se realizó mediante la técnica de análisis de contenidos, consistente en la codificación de las entrevistas transcritas en categorías para organizar y agrupar los contenidos en torno a un tema. Se llegó a una serie de sub-temas (códigos), que luego se agruparon en categorías mayores (códigos temáticos). Tanto los códigos como los códigos temáticos fueron traspasados a matrices de “Análisis de contenido” y de “Síntesis de contenido” (cuadros 1 y 2).

Estas matrices permitieron analizar de manera sistemática las estrategias desarrolladas por cada institución y llegar a una descripción detallada de éstas y, posteriormente, a una interpretación de sus efectos en la escuela y los docentes.

Cuadro N° 1
Ejemplo de Matriz de Análisis de Contenido

INSTITUCIÓN: PUC

CÓDIGOS TEMÁTICOS	CÓDIGOS
1. Estado Inicial	1.1. Contexto (CONT)
	<p>1.2. Resistencia (R) Al inicio había una resistencia: la imposición del Ministerio, la etiqueta de crítica, produjo una reacción negativa. En la medida en que podamos ayudar a los profesores a cambiar sus prácticas, de a poco entraríamos a las escuelas. En el fondo, produjimos un cambio desde abajo hacia arriba (p.2).</p> <p>Al comienzo, hubo mucha reticencia. Primero porque éramos Universidad Católica y la gente nos ve como una institución que no tienen idea de la realidad, como académicos que nunca trabajamos en pobreza, etc. (p.13).</p> <p>Resistencia de los profesores, de los directores y también de las provinciales, con el jefe técnico y los supervisores. Esto fue duro en un comienzo, porque tuvimos que hacer un trabajo muy fuerte de validación como equipo. El 2002 y parte del 2003 fue de fuerte validación. Desde esta perspectiva fue una dificultad bien grande (p. 13).</p>
	1.3. Misión escuela (MIS)
	1.4. Competencias docentes iniciales (COMP)
	<p>1.5. Aprendizajes iniciales (APR) Otra dificultad que hemos tenido es romper la estructura del horario. Ellos tienen muy claro cuando hacen cada ramo (p. 13).</p>

CÓDIGOS TEMÁTICOS	CÓDIGOS
	<p>Otra dificultad es que en matemáticas especialmente no manejaban los contenidos, aunque tampoco en el medio social y natural (p. 13).</p>
<p>2. Proceso de Legitimación</p>	<p>2.1. Estrategia general (ESTR)</p> <p>Estamos armando nuestro modelo. Tenemos una intervención básicamente didáctica. Hemos ido aprendiendo que una generación didáctica en el contexto escolar supone una intervención organizacional (p. 6).</p> <p>Desde el comienzo miramos todo como una intervención que interrumpiera lo menos posible el foco de lenguaje y matemáticas; profundizamos nuestra estrategia porque a través de la estrategia, la metodología y la capacitación, se iba haciendo un cambio en el clima de aula y de escuela (p. 10).</p> <p>La estrategia pedagógica propiamente tal, ha cambiado poco. Lo que sí ha cambiado es la estrategia con los padres. Al principio teníamos hartas expectativas, pero es un área muy difícil y preferimos fortalecer al profesor primero, antes que ponerlo a interactuar con los padres: fortalecerlo en el área académica primero. Sí hemos informado a los padres, hay colegios donde hemos implementado visitas de los padres a las salas de clases, puertas abiertas, rol playing, etc. Han sido cosas que la escuela ha decidido hacer porque lo necesita (pp. 10-11).</p>
	<p>2.1 Confianza (CON)</p> <p>Esto nos validó como equipo. Tuvimos acceso a las escuelas desde muy temprano; los profesores nos abrieron las puertas de sus salas, cuando no se las abrían ni siquiera a un supervisor (p.2).</p> <p>Fuimos teniendo esta relación de confianza. En algunas escuelas fue más fluida y en otras costó más por distintas razones. No era sólo que el director nos diera la pasada, sino que el profesor nos dejara entrar a la sala de clases (p.3).</p>

Cuadro N° 2
Ejemplo de Matriz de Síntesis de Contenido

INSTITUCIÓN: PUC

CÓDIGOS TEMÁTICOS	CÓDIGOS	SÍNTESIS
1. Estado Inicial	1.1. Contexto (CONT)	A imposición del Mineduc, etiqueta de “crítica”. Por ser Universidad Católica, vista como universidad ajena a la realidad y a la pobreza. De parte de profesores, directores, provinciales, supervisores. Hubo que hacer un fuerte trabajo de validación.
	1.2. Resistencia (R)	
	1.3. Misión escuela (MIS)	
	1.4. Competencias docentes (COMP)	
	1.5. Aprendizajes (APR)	Dificultad para romper horario por subsectores. No manejan contenidos en matemáticas y comprensión del medio.
2. Proceso de Legitimación	2.1. Estrategia general (ESTR)	Intervención didáctica, pero que en el contexto escolar supone una intervención organizacional. Estrategia que no se salga del foco en lenguaje y matemática; a través de metodología y capacitación, se producen cambios en clima del aula y la escuela. Estrategia más centrada en el fortalecimiento del profesor, aunque se informa a los padres, salas abiertas a ellos. Sello es foco en didáctica del lenguaje y la matemática, primer ciclo, set de estrategias predefinidas, que se pueden estudiar y modelar. Primer año ven dónde están las escuelas; segunda etapa subsidian lo que ellas no pueden hacer; tercera etapa focalizan en aprendizajes.
	2.2. Confianza (CON)	Relación de confianza, profesores abrieron las puertas de la sala.

Resultados

El trabajo desarrollado por la asistencia técnica mostró un impacto positivo en el SIMCE (Tabla N° 1) y el diseño e implementación de una serie de procesos para lograrlo. El estudio logró mostrar ciertas recurrencias en estos procesos que nos llevan a postular la hipótesis de que estaría surgiendo un modelo para el desarrollo de competencias docentes en escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. Éste podría iluminar el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad en este tipo de escuelas y de formación en servicio de los profesores.

Tabla N° 1
Promedio Resultados SIMCE 4° Básico 2005 Región Metropolitana

Lenguaje

	Escuelas Críticas	Escuelas No Críticas	Escuelas No Críticas <230 puntos SIMCE Lenguaje 1999 No Focalizadas	Escuelas No Críticas <230 puntos SIMCE Lenguaje 1999 Focalizadas
2005	232	257	236	229
2002	217	253	231	218
Δ 05/02	14	4	5	11
Δ 05/99	23	3	16	13

Fuente: Ministerio de Educación

Matemática

	Escuelas Críticas	Escuelas No Críticas	Escuelas No Críticas <230 puntos SIMCE Matemáticas 1999 No Focalizadas	Escuelas No Críticas <230 puntos SIMCE Matemáticas 1999 Focalizadas
2005	226	249	228	220
2002	212	249	228	215
Δ 05/02	14	0	0	5
Δ 05/99	11	-5	7	2

Fuente: Ministerio de Educación

Resistencia

Los primeros años de la experiencia de asistencia técnica tuvieron, en la mayoría de las escuelas, una gran resistencia inicial. Esto demoró la “entrada” de las instituciones a las escuelas y dificultó mucho su trabajo. Las escuelas seleccionadas como “críticas” por sus bajos resultados en el SIMCE y altos indicadores de repitencia y deserción se sintieron agredidas por el Ministerio de Educación al hacer visibles por la prensa sus bajos logros e incluso amenazarlas de cierre. La mayoría de los directivos y docentes no veía la necesidad de este apoyo, porque existía una visión diferente entre el Ministerio de Educación y las escuelas “intervenidas” respecto de su misión. Mientras que para los educadores estas escuelas deben entregar, antes que nada, asistencia social y una acogida afectiva a los niños, que viven la crudeza diaria de la pobreza y la marginalidad social, para el Ministerio las instituciones escolares deben lograr que todos sus alumnos aprendan, lo que se expresa particularmente en los resultados y comparaciones informadas por el SIMCE. Tampoco se coincidía en los diagnósticos. Mientras el Ministerio visibilizaba los bajos resultados, las escuelas sentían que “no estaban tan mal” y que hacían esfuerzos significativos por mejorar.

Legitimación

Para contrarrestar esta resistencia inicial las instituciones debieron desarrollar un largo proceso de legitimación caracterizado por la búsqueda de estrategias que les permitieran ganarse la confianza de las escuelas y darles un apoyo efectivo. La confianza fue generándose en la medida que los equipos consultores mostraron presencia en las escuelas y una actitud de respeto y comprensión por la tarea de docentes y directivos. Pero, por sobre todo, la confianza se ganó en la medida que los equipos consultores se validaron técnicamente, esto es, que las propuestas teóricas y metodológicas así como los instrumentos aportados resultaban útiles y

eficaces en la sala con sus alumnos. Asimismo, fue esencial el análisis y reflexión con los directivos acerca del rol de la escuela para ir transformando progresivamente su gestión administrativa y de asistencia social por una gestión pedagógica, centrada en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Esto significó un cambio profundo en sus concepciones acerca de su rol, puesto que los directivos no se consideran a sí mismos como responsables de lo que ocurre en la sala de clases, es más, sienten temor e inseguridad de interferir en el trabajo de sus profesores. Paradojalmente, esto los conduce a una debilidad técnica que les resta legitimidad y liderazgo frente a su equipo docente.

Las instituciones desarrollaron variadas estrategias para apoyar a los profesores, a los directivos e incluso, en algunos casos, a los padres y apoderados, y las ajustaron en el tiempo. Se buscaba responder a las necesidades de los equipos escolares y darles un apoyo que tuviera impacto en los resultados de los niños. Sin embargo, ciertas estrategias fueron recurrentes y bien recibidas por las escuelas, porque generaron un sentimiento de mayor competencia profesional⁵ en sus docentes y directivos, y ésto se traducía en mayores aprendizajes de sus alumnos, que ellos mismos podían observar. Estas estrategias son las siguientes:

Evaluación de los aprendizajes de los alumnos

La estrategia inicial consiste en la implementación de diversas formas de evaluación de los alumnos y el análisis de sus logros con el equipo directivo y con el conjunto de los profesores. Las modalidades más utilizadas son test semestrales por curso y por subsector (lenguaje y matemática), análisis pedagógico de los resultados del SIMCE, análisis de los compromisos de gestión⁶, y diversos procedimientos de

⁵ Competencia entendida como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar situaciones complejas de la práctica profesional (Jonnaert, 2002).

⁶ Metas anuales de mejoramiento educativo que se proponen las escuelas de la Región Metropolitana.

monitoreo y verificación de los aprendizajes de los alumnos en la sala. En una palabra, se trata de conocer con mayor detalle y precisión en qué nivel de aprendizaje están sus alumnos y tomar medidas concretas para hacerlos progresar. Esto cambió la visión de los profesores respecto de la efectividad de su enseñanza, haciéndolos tomar conciencia -a partir de las evidencias aportadas por las evaluaciones- de que tenían que actualizar sus conocimientos en algunos ámbitos y tomar medidas especiales de apoyo con los alumnos que se quedaban rezagados. Para los directivos, el análisis de los resultados de las pruebas fue un llamado de alerta a concentrar su accionar en una gestión para mejorar la enseñanza y a tomar medidas en esa dirección.

Talleres de capacitación docente

Se desarrollaron variados espacios de capacitación de los profesores. Inicialmente, se trató de capacitaciones generales dirigidas al conjunto de los docentes de las escuelas atendidas. En ellas se entregaban las propuestas pedagógicas y conceptos globales; su propósito era que los profesores tuvieran un marco de referencia y un lenguaje común. Pero a corto andar se cayó en la cuenta de que estas capacitaciones no bastaban, porque difícilmente los profesores lograban transferir algo de ellas al aula. Entonces vinieron capacitaciones mucho más específicas y puntuales sobre aspectos en que los profesores se sentían más débiles al hacer sus clases o en los que deseaban profundizar. Estas capacitaciones o “micro-talleres” -como los bautizaron algunas instituciones- surgieron ligadas a la estrategia de acompañamiento al aula, la que empezó a implementarse en una segunda etapa de la asistencia técnica. En la mayoría de los casos, el marco de referencia para estas capacitaciones específicas fueron el marco curricular y los planes y programas de estudio vigentes, que fueron una guía esencial para priorizar y centrar la capacitación a los docentes. También en muchas de estas capacitaciones se usó el

modelaje para mostrar de manera práctica cómo aplicar ciertos conceptos o desarrollar ciertas actividades en la sala con los alumnos.

Planificación

A partir de estas capacitaciones se preparaba la enseñanza con una visión global (semestral o anual) pero también clase a clase. Esta llegó a ser una de las estrategias “pilares” de la intervención, debido a que puso en el centro los aprendizajes esperados y contenidos de los programas de estudio, y fue modificando la práctica -bastante extendida- de improvisar las clases. La planificación adoptó formas diversas: guías de trabajo, unidades didácticas para docentes con sus respectivos materiales para alumnos, cronogramas de actividades genéricas y aprendizajes esperados, y planificaciones de clases. Pero todos estos instrumentos se caracterizaron por ser muy estructurados y bien secuenciados, explicitando detalladamente y paso a paso cómo implementar la enseñanza en un período determinado, ya sea el año, el semestre, el trimestre, la quincena, la semana o la clase. La planificación adoptó también variantes en cuanto a su autoría. En algunos casos se entregaron planificaciones hechas para todo el año, en otros casos se entregaron modelos que luego se adaptaban con los mismos profesores, en otros se planificaba conjuntamente con el equipo docente. Los consultores fueron manejando estas alternativas, según el grado de organización de las escuelas y de capacidad de sus docentes; mientras mayor era ésta, mayor autonomía podían ejercer en la planificación de la enseñanza.

Acompañamiento al aula

Para completar el ciclo, la mayoría de las consultorías fue llegando a la práctica de acompañar el aula y observar cómo se llevaba a cabo lo planificado. Esto fue tal vez lo más novedoso de la asistencia: los equipos técnicos también aprendieron que la transferencia a la sala es de alta complejidad y que había que

acompañar a los profesores y observar cuidadosamente lo que estaba funcionando y lo que no, de manera de ajustar a tiempo su propia intervención. Es así como se implementó la observación en la sala y la retroalimentación de lo observado; clases compartidas con los profesores; y modelaje por parte de los consultores de ciertas estrategias que resultaban más desconocidas para los docentes. Estos terminaron valorando el acompañamiento que percibieron como un apoyo a su labor y les resultó cada vez más natural abrir su sala a los consultores externos y, en algunos casos también, a sus directores y jefes técnicos. Esta estrategia fue muy determinante para clarificar las necesidades específicas de capacitación de los docentes, así como las medidas remediales a los niños con mayor dificultad.

Tutoría (“coaching”)

Reuniones de análisis y de trabajo con los profesores fuera del aula para analizar y sistematizar lo observado fue otra de las claves de la asistencia técnica. Se reflexionó aquí sobre lo ocurrido en el aula en relación a los contenidos disciplinarios y sus metodologías, a las dificultades de aprendizaje de algunos niños, acerca de la organización y disciplina de la clase. Se sugirieron lecturas para profundizar en los conceptos o metodologías en las que los profesores se sentían más débiles. En esta fase también los consultores hicieron demostraciones para explicar o consolidar contenidos, estrategias o rutinas específicas; también se trabajó más intensamente con algunos profesores que ejercían un rol de coordinación y liderazgo técnico cuando los consultores externos no estaban en la escuela; estos docentes tenían, además, salas de demostración abiertas a sus colegas.

Apoyo diferenciado a los niños

El análisis de lo sucedido en el aula y de las evaluaciones de los aprendizajes llevó en muchos casos a determinar planes remediales que consistían en

compromisos concretos de los profesores para desarrollar estrategias diferenciadas con los niños que lo requerían. La mayoría de las instituciones concluyó que la estrategia más efectiva era trabajar las mismas actividades y contenidos con estos niños, pero de manera más intensiva e individualizada. Por ello, en casi todos los casos se contó con personal de apoyo. Algunas instituciones implementaron un trabajo directo en la sala de sus profesionales con los niños con necesidades especiales o introdujeron ayudantes para el mismo propósito. Otras realizaron, fuera de la sala, talleres de apoyo escolar con monitores estudiantes de cursos superiores.

Gestión pedagógica

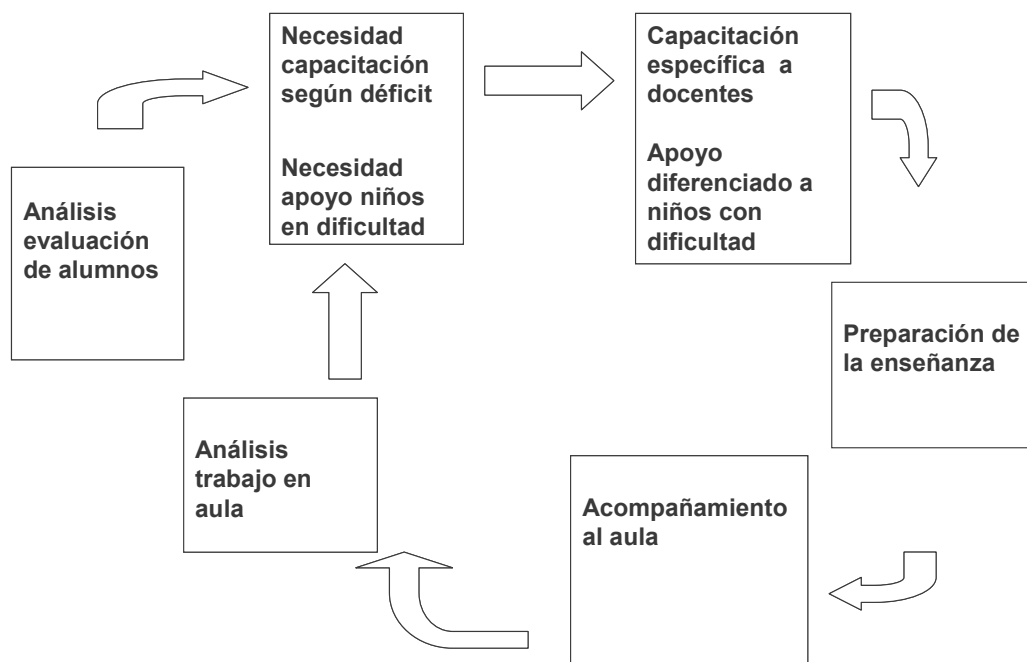
Fue muy difícil convencer a los directivos de las escuelas de que son ellos los responsables de la sala de clases y que de ellos depende el mejoramiento de la enseñanza en su escuela. Las instituciones externas se sorprendieron con esta concepción tan profundamente arraigada y llegaron a concluir que se trataba de un cambio cultural. Para ello, los equipos consultores conversaron mucho (reuniones técnicas) con los equipos directivos sobre la misión de la escuela, sobre su rol de dirección, sobre las condiciones mínimas de organización y funcionamiento de la escuela (normalización) para poder realizar el trabajo escolar. Al mismo tiempo, les fueron entregando -según sus necesidades y sin perturbarlos- herramientas prácticas que apoyaran este nuevo estilo de gestión: pautas para la definición de roles y funciones del equipo escolar; criterios para una mejor organización y funcionamiento de la escuela; modelos e instrumentos de planificación; pautas de observación de clases; test para evaluar los aprendizajes de los niños, entre otras. Pero tal vez lo más determinante fue involucrarlos en las acciones de asistencia técnica, siendo la más significativa el acompañamiento a la sala de clases. Allí, los directivos pudieron percatare directa y rápidamente de las necesidades de los niños, de las fortalezas y debilidades de sus docentes, tuvieron oportunidad de conocer los programas de estudio, observar el uso de materiales y textos escolares, etc. Entrar al

aula fue como entrar al corazón de su escuela para desde allí empezar a delinear su nuevo rol.

Conclusión

A modo de síntesis, se podría decir que existe una recurrencia en las estrategias presentadas y que las instituciones de asistencia técnica llegan a ellas después de un largo camino de ensayos, errores y aprendizajes. Tal constatación sugiere la idea de que estaría surgiendo un modelo o patrón para el desarrollo de competencias docentes en escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa, que llevaría a mejorar los aprendizajes escolares (Figura N° 1). Sin embargo, este modelo no podría funcionar sin el concurso de los responsables del establecimiento escolar. Así, la principal tarea de los equipos directivos y de sus sostenedores para mejorar la calidad de sus escuelas y hacer crecer el aprendizaje de sus estudiantes, debiera ser poner en acción este “circuito virtuoso” o variantes del mismo. El surgimiento de este tipo de modelos, que nacen de evidencias aportadas por la implementación-análisis-ajuste de estrategias de presión y apoyo a escuelas en dificultad tienen actualmente la mayor importancia, por cuanto pueden entregar herramientas teóricas y prácticas pertinentes y manejables que ayuden a los directivos y profesores reales de nuestro sistema escolar a transitar a esta nueva etapa de reformas de segunda generación: del currículo a la enseñanza en la sala de clases.

Figura N° 1
¿Surge un Modelo para el Desarrollo de Competencias
Docentes en la Escuela?



BIBLIOGRAFÍA

- BECA, C.E., GARCÍA HUIDOBRO, J.E., MONTT, P., SOTOMAYOR, C. y WALKER, H. (2006). *Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una Política de Desarrollo Profesional Docente*. Serie Bicentenario. Santiago: Ministerio de Educación.
- BELLEÍ, C. (2003). ¿Ha Tenido Impacto la Reforma Educativa Chilena? En: Cox. C. (Editor) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Universitaria, pp. 125-209.

- BOURGEOIS, E. Y NIZET, J. (1995). *Pression et Légitimation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- COX, C. (2003). Las Políticas Educativas de Chile en las Últimas dos Décadas del Siglo XX. En: Cox. C. (Editor) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Universitaria, pp. 19-113.
- GARCÍA HUIDOBRO, J.E. Y SOTOMAYOR, C. (2003). La Centralidad de la Escuela en la Política Educativa Chilena de los años Noventa. En: Cox. C. (Editor) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Universitaria, pp. 253-315.
- GYSLING, J. (2003). Reforma Curricular: Itinerario de una Transformación Cultural, En: Cox. C. (Editor) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Universitaria, pp. 213-252.
- LESSARD-HEBERT, M. GOLLETE, G. Y BOUTIN, G. (1990). *Recherche Qualitative: Fondements et Pratiques*. Montréal: Agence d'Arc Inc.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2000). *Informe de Resultados SIMCE 4° Básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2002). *Informe de Resultados SIMCE 8° Básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2004). *Orientaciones para el Nivel de Educación Básica. Mejorar los Aprendizajes Básicos, Cimientos de la Calidad y Equidad del Sistema Escolar*. Campaña de Lectura, Escritura y Matemática. Estrategia 2004–2005. Santiago: División de Educación General.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2005). *Informe de Resultados SIMCE 8° Básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Chile. Paris: OCDE

OCDE. (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Synthesis Report. Pre-Publication Draft. November, 2004.

WATZLAWICK, P., WEAHLAND, J. Y FISCH, R. (1975). *Changements. Paradoxes et Psychotérapie*. Paris: Éditions du Seuil.

Artículo Recibido : 03 de Mayo de 2006

Artículo Aprobado : 05 de Junio de 2006