

INFORME FINAL

**Proyecto Estrategia de Asistencia Técnica en Lenguaje LEM
Regiones Metropolitana y VI
-Período 2008-**



Universidad Alberto Hurtado

Santiago, 2008



INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE ACCIONES REALIZADAS.	5
a. Instalación 2008.....	5
b. Capacitación a Profesores Consultores.	14
c. Talleres a jefes técnicos.	37
d. Informe final en el dominio de apoyo realizado a las escuelas en la elaboración de Planes de Mejoramiento.....	46
e. Seguimiento y Monitoreo.	74
3. REFLEXIONES FINALES.....	100
a. Respecto del quehacer docente.....	100
b. Respecto de la gestión institucional.	104
c. Respecto de otros ámbitos.....	106



1. INTRODUCCIÓN.

La propuesta 2008 para el proyecto de Asistencia Técnica en Lenguaje, presentada por el equipo de Lenguaje de la Universidad Alberto Hurtado, consideró, en su diseño, la continuidad del proceso de implementación que viene desarrollándose desde el año 2004. Esta continuidad incorpora nuevos elementos provenientes del marco regulatorio de la ley SEP, la cual cumple la función de guía orientadora para toda la implementación de esta política ministerial. Así, la implementación curricular en LEM Lenguaje, ha intentado definirse como una Estrategia de Asistencia Técnica a partir de las regulaciones que la ya mencionada ley está instaurando en el sistema escolar.

El objetivo de base de la implementación curricular en LEM Lenguaje continúa siendo el mejoramiento de las prácticas docentes en Lenguaje y Comunicación para el primer ciclo de enseñanza básica y 2º Nivel de Transición. El diseño de la propuesta trabaja sobre 3 ámbitos:

- Modelo de capacitación para profesores de aula a través de talleres de estudio y acompañamiento al aula, acciones llevadas a cabo por un profesor consultor.
- Unidades didácticas en aula como insumo de formación de profesores y de promoción de aprendizajes de calidad en los alumnos.
- Desarrollo de competencias profesionales en docentes, escuelas y comunas.

En sus aspectos operativos el diseño del año 2008, en la dimensión del modelo de capacitación ha considerado la realización de un taller de estudio al mes en la escuela para profesores de 2º NT a 4º año básico, complementando con un taller territorial a realizar en la comuna para un grupo no mayor a tres escuelas participantes.

Además de lo mencionado, y siempre en el ámbito del modelo de capacitación, se ha considerado que las profesoras consultoras en Lenguaje y Comunicación, cuenten con una disponibilidad de aproximadamente 20 horas semanales para realizar su labor, tiempo que sería destinado a la atención del número de escuelas ya mencionado, combinando tiempos de capacitación, de acompañamiento al aula



y de trabajo de coordinación con los equipos comunales.

En términos generales, durante el año 2008, se han desarrollado las siguientes acciones:

- Capacitación (diseño, ejecución y evaluación): A profesores consultores de las regiones Metropolitana y VI. A jefes de UTP de las regiones Metropolitana y VI.
- Capacitación (diseño) a profesores de aula de escuelas participantes del proyecto.
- Seguimiento (diseño y ejecución): A profesores consultores de las regiones Metropolitana y VI en taller. A profesores consultores en el acompañamiento al aula en Región Metropolitana y VI región. A profesores de aula participantes en los talleres de estudio LEM Lenguaje.
- Gestión del proyecto: Se ha asistido a las reuniones de coordinación del equipo coordinador LEM a nivel nacional, del equipo de Lenguaje con todas las universidades y MINEDUC-Básica, a las mesas regionales de las regiones Metropolitana y VI.
- Implementación y mantenimiento de la plataforma virtual del programa (virtual.uahurtado.cl). Diseño y actualización de la página Web (www.lem.cl)
- Diseño e implementación de un plan de apoyo a la elaboración de los planes de mejoramiento en su etapa de diagnóstico y elaboración del plan.

El presente informe dará cuenta de las actividades desarrolladas en el marco del proyecto, avanzando una evaluación preliminar de cada una de ellas.

Es necesario destacar el carácter del año en curso, dado que la implementación del modelo ha sufrido ciertas dificultades operativas lo que ha impedido su normal ejecución.



2. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE ACCIONES REALIZADAS.

a. Instalación 2008.

El proceso de selección de profesores consultores, se llevó a cabo en cuatro momentos distintos.

En el primer momento participaron un alto porcentaje de profesoras consultoras antiguas las cuales, luego de haber rendido la prueba y la entrevista, confirmaron, en su mayoría, su continuidad en la estrategia.

Fue el caso de las comunas que se detallan a continuación:

Paine	ANDRADE	NUÑEZ	SILVIA RUTH DE LOS ANGELES
Buín	CANDIA	ZAMORANO	LUISA ALEJANDRA
La Pintana	HENRIQUEZ	ARAVENA	ANTONIA CRISTINA
El Bosque	PADILLA	CAMPOS	CLARA ENCARNACIÓN
Peñaflor	SANTANDER	MORA	MARIA ESTELA
San Bernardo	ARREDONDO	HUERTA	MARÍA MERCEDES
Cerro Navia	BAEZA	CORDOVA	ALICIA DEL CARMEN

En esta primera convocatoria se presentaron además profesoras para las comunas de La Florida, Lo Espejo, San Bernardo y San Joaquín.

La comuna de La Florida contó con una profesora seleccionada la que renunció a poco andar de la estrategia debido a incompatibilidades de tiempo con otras actividades que tenía programadas.

La comuna de Lo Espejo, envió al proceso de selección a una docente que había participado en años anteriores sin manifestar un desempeño de excelencia, y que además tenía dificultades para realizar la tarea de consultora en el nuevo marco de disponibilidad de media jornada.

La comuna de San Bernardo presentó a dos profesoras como candidatas a consultoras, sin embargo las escuelas que en un principio participarían de la implementación 2008, renunciaron a ello, manteniéndose una sola escuela, lo que



obligó a que de las dos docentes seleccionadas continuara solo una de ellas.

La comuna de San Joaquín presentó una profesora a la selección, quien cumplía cabalmente con las exigencias para desempeñarse en el cargo, sin embargo, la comuna, a poco andar la estrategia, decidió renunciar a la implementación por diferendos con la ejecución de la misma, dejando fuera las escuelas y a la consultora seleccionada, quien, dadas sus características profesionales, fue reclutada para desempeñarse como profesora de seguimiento en el marco 2008.

Cabe destacar que, para la comuna de Cerro Navia, se presentaron 3 docentes enviadas por la comuna. La docente seleccionada, además de cumplir con los requisitos solicitados, era la única que pertenecía efectivamente a la planta docente de la comuna lo que llevó, en igualdad de desempeño que otra de las participantes al proceso, a señalarla como la consultora oficial.

Dado el escenario presentado se realizó una segunda convocatoria para las comunas que manifestaron interés en continuar. En dicho proceso se asignaron algunas de las personas que habían obtenido un buen desempeño en la primera evaluación y que, por las dificultades ya mencionadas no podían continuar en la estrategia. Fue el caso de las comunas de Lo Espejo y Cerro Navia (taller 2)

Lo Espejo	ARREDONDO	HUERTA	SUSANA DE LOURDES
Cerro Navia	ARREDONDO	HUERTA	MARÍA MERCEDES
Conchalí	FLORES	CACERES	MARCELA ALEJANDRA DEL PILAR
La Florida	RUIZ	PARRA	ALEJANDRA FIORENZA

La comuna de Lo Espejo aceptó la sugerencia de tomar a la profesora seleccionada originalmente para un grupo de escuelas de San Bernardo, comenzando un trabajo coordinado con la misma, hasta el día de hoy evaluada positivamente por dicha coordinación comunal.

La comuna de Cerro Navia, ante el desistimiento de continuación de la comuna de San Joaquín, consultó con la coordinación nacional de la estrategia la posibilidad de incorporar 3 escuelas más para conformar un nuevo taller. Al obtener una respuesta positiva, la Universidad Alberto Hurtado sugirió el nombre de la consultora que continuaba con una sola escuela en San Bernardo, dadas sus



competencias de excelencia y su experiencia acumulada en el desarrollo de la estrategia, lo cual fue aceptado por la coordinación comunal.

Para la comuna de Conchalí, se sugirió el nombre de una profesora que, en un período anterior, había participado como profesora-alumna de un programa de postítulo de mención. La profesora presentó la evaluación completa obteniendo un desempeño destacado, lo que la habilitó para empezar a desarrollar su trabajo como consultora.

La comuna de La Florida sugirió un nuevo nombre para desempeñarse como profesora consultora, quien pasó los procedimientos obteniendo desempeño destacado.

Finalmente, se produjeron dos descoordinaciones mayores con las comunas de Maipú y de Lampa. La primera de ellas, tuvo la dificultad que la persona encargada del proceso LEM en dicha comuna, se encontraba en período de embarazo al mismo tiempo que reemplazando a otra funcionaria, lo que no le permitió asumir adecuadamente las exigencias de este período. Una vez reestablecido el contacto, se sugirió el nombre de una docente, quien, al igual que la seleccionada para la comuna de Conchalí, había participado de un programa de postítulo de mención en la Facultad de Educación de la UAH. La profesora presentó su evaluación en un tercer momento, obteniendo un desempeño destacado y comenzando el proceso de implementación en la comuna prácticamente en el mes de septiembre del año en curso.

Maipú	VELASQUEZ	GARCÍA	ERICA LUZ
-------	-----------	--------	-----------

La comuna de Lampa presentó dos personas a la selección, una de las cuales fue seleccionada pero renunció a la posibilidad antes de empezar por diferencias de orden administrativo y económico con la comuna. La segunda profesora no obtuvo el mínimo esperado para desempeñarse en el rol de profesora consultora.

El proceso en la VI región, siguió características similares al llevado a cabo en la Región Metropolitana.

Se realizaron dos sesiones para realizar este proceso evaluativo. En ambos casos se



constató el desconocimiento por parte de las postulantes de las exigencias a las que podían enfrentarse como profesoras consultoras. Aquello provocó un desistimiento inmediato en varias personas, entre otras, algunas postulantes que podían asumir el trabajo en la comuna de Rancagua.

La comuna de Peumo, participante hasta el año pasado, finalmente desistió de participar en este proceso 2008. En su lugar la comuna de Las Cabras ocupó las vacantes presentando una profesora para desempeñarse como consultora. La profesora en cuestión había participado, al igual que la profesora de la comuna de Doñihue, en la implementación 2006. Al realizar la evaluación, la docente, quien debió viajar a Santiago, obtuvo un desempeño de excelencia.

Cabe destacar que este desempeño de excelencia, fue la característica de todas las docentes seleccionadas en la VI región, siendo las comunas de Graneros y Mostazal, quienes comienzan el proceso con profesoras nuevas.

El cuadro total de la VI región considera 4 comunas, las seleccionadas son las que se detallan a continuación:

Doñihue	DROGUETT	VIVALLOS	MARCELA ISABEL
Mostazal	CORDERO	RUBIO	MIRTHA ELIZABETH
Graneros	GALVEZ	ASTORGA	MARTA ERNESTINA
Las Cabras	PLAZA	NAVARRO	AMANDA LUISA

La tabla ha sido organizada en orden cronológico de selección. Se remitió a los coordinadores de las Secretarías Regionales Ministeriales correspondientes a las dos regiones participantes con la UAH, las actas correspondientes a este proceso y las copias de los resultados obtenidos por las consultoras, tanto las seleccionadas como las que no.

Respecto del **compromiso comunal en la organización** de los tiempos requeridos para las tareas de los profesores consultores se puede indicar que las realidades son diversas y prácticamente particulares a cada una de las comunas participantes. Para mayor información ver el siguiente cuadro:

Comuna	Taller Ampliado Territorial	Taller por Escuela	Acompañamiento al aula	Comentarios
Buín	Se realizaron tres talleres ampliados territoriales.	Realizaron los comprometidos en todos los meses. Cabe destacar que fueron suspendidos aquellos que coincidían con festividades propias de las escuelas y por paro nacional de funcionarios públicos.	Realizados en agosto y septiembre, 31 sesiones de acompañamiento.	Hay una sobreexigencia hacia la consultora a quien se le solicita participar de múltiples reuniones comunales. La consultora manifiesta dificultad para realizar las actividades en las escuelas por la multiplicidad de actividades extras que las mismas escuelas desarrollan, por ejemplo: Fiestas Patrias, Día del Profesor, etc.
Cerro Navia	Al haber dos grupos de escuelas, se produce una diferencia entre el grupo inicial y el segundo constituido. El primero de ellos ha logrado realizar taller ampliado pero el segundo no, ampliando las horas de taller en las escuelas.	Se han realizado los comprometidos en los meses correspondientes. En el segundo grupo, los talleres por escuela son los únicos realizándose.	No se ha realizado acompañamiento para el grupo 2 de escuelas. Un grupo de docentes se resiste a esta actividad. En opinión de la consultora, aquello se debe a una falta de conocimiento previo de las condiciones de funcionamiento de la estrategia.	Si bien la disposición de los profesores y de los directivos de las escuelas es muy positivo, se han manifestado dificultades con el grupo 2 respecto de actividades que desconocían de la estrategia, particularmente el acompañamiento al aula. El grupo 1 está desarrollando sus actividades normalmente.
Conchalí	Se llevaron talleres ampliados sin dificultades.	Se han realizado los talleres comprometidos en las escuelas.	Se lleva a cabo el acompañamiento al aula. La dificultad es encontrar y hacer coincidir los horarios de los	La consultora indica la realización de otras actividades de apoyo a jefaturas de UTP así como reuniones de coordinación con la comuna.

Comuna	Taller Ampliado Territorial	Taller por Escuela	Acompañamiento al aula	Comentarios
			docentes de aula con la profesora consultora. La principal debilidad dice relación con la planificación de las clases. Se reforzará ese dominio.	Como consultora nueva, ha tenido un desempeño positivo y una buena aceptación por parte del equipo comunal como de las escuelas. Se aprecia mucho cambio de actividades en las escuelas interfiriendo la normal implementación del acompañamiento al aula.
Doñihue	Se realizaron dos talleres ampliados territoriales. El mes de agosto no se realizó esta actividad puesto que se suspendió reemplazándolo por un taller en escuela, debido a dificultades de relaciones entre los docentes de las escuelas participantes. Las escuelas han avanzado en su diagnóstico con apoyo de las consultoras de los dos subsectores.	Se han realizado todos los talleres comprometidos en las escuelas. La progresión de temas es la más avanzada. Actualmente, se está trabajando en función del apoyo al diagnóstico. Se presta además apoyo a un microcentro.	Se están llevando a cabo los acompañamientos a las docentes participantes. Este trabajo ha sido regular en su desarrollo desde el primer mes de implementación.	La comuna comenzó la implementación en el mes de junio, incluso antes del lanzamiento de la capacitación en la UAH. Aquello ha permitido ganar tiempo y avanzar en la realización de las actividades las cuales fueron programadas desde el equipo comunal, el cual articula el trabajo con las consultoras de ambos subsectores.
El Bosque	Hay dificultades en la realización del taller	Se han realizado los comprometidos en los	Se ha llevado a cabo algunos acompañamientos. Hay	La organización de la comuna y la disponibilidad de las escuelas ha

Comuna	Taller Ampliado Territorial	Taller por Escuela	Acompañamiento al aula	Comentarios
	ampliado por cuanto coincide con una actividad de la comuna llamada los "Comités Pedagógicos"	meses aquí informados.	escuelas como "Elena Caffarena" en que la no realización de talleres en la escuela, ha implicado que la consultora dedique tiempos para que estos acompañamientos lleven una cuota de capacitación individual.	dificultado la adecuada realización de las actividades. En taller ampliado citado para el día 30 de octubre, solo asistieron las docentes de la escuela anfitriona (Villa Santa Elena) la cual es designada por la consultora como el establecimiento más comprometido dado que el director otorga los tiempos de acompañamiento y de taller según hayan sido organizados por la consultora.
Mostazal	En el informe del mes de agosto se indica que se está realizando esta actividad.	Se ha realizado los talleres por escuela según fueron comprometidos con la coordinación de la comuna.	Se han llevado a cabo las visitas a las aulas. Este proceso ha sido de lenta instalación dado que la consultora es nueva y no conoce a cabalidad las acciones que ella podría implementar en esta actividad.	La comuna ha manifestado un compromiso real de los tiempos de la consultora así como de las escuelas participantes. Han comprometido acciones para que el proceso 2009 esto esté aún más organizado especialmente en lo referido a proyectos intervinientes en las mismas escuelas.
Paine	Se han llevado a cabo los talleres ampliados comprometidos.	Se han realizado los talleres por escuelas, destaca que en el mes de septiembre, una de las fechas de los talleres coincidía con la fiesta nacional por lo que los docentes de la escuela	Se llevaron a cabo visitas regulares a las aulas en el primer período de implementación. Aquello fue articulado con las necesidades de las escuelas para la realización de su diagnóstico en el marco de la ley SEP, y en	Esta comuna, al igual que las que estaban participando del proyecto piloto 2007-2008, ha manifestado un mayor grado de organización de los tiempos. Sin embargo, la interferencia que se produce con las demandas que la realización del diagnóstico ha implicado para las escuelas, ha hecho que la consultora sea solicitada

Comuna	Taller Ampliado Territorial	Taller por Escuela	Acompañamiento al aula	Comentarios
		correspondiente, asistieron al taller de otra escuela para así poder tenerlos todos realizados. También se hacen recuperaciones de talleres que fueron suspendidos por el paro.	el inicio de la elaboración de los Planes de Mejoramiento. Sin embargo, hacia la finalización del año esta actividad se vio alterada por el paro nacional de noviembre.	para diversas funciones lo que ha implicado una sobrecarga de trabajo importante. Ello no ha afectado los tiempos de la implementación. Hay una escuela con mayor acompañamiento al aula por haber mayor número de profesores participando.
Peñaflor	Se han realizado las actividades comprometidas en continuidad con la finalización del proyecto piloto 2007-2008. Por ende, todos los talleres se han llevado a cabo normalmente desde junio en adelante.	Todas las escuelas han tenido, al menos, 3 talleres. Los temas trabajados han sido: Comprensión de Lectura, Tipos de preguntas, Producción de textos. Durante el mes de septiembre hubo más dificultades para la realización de esta actividad debido a las fiestas patrias. Igualmente en octubre con la presencia del día del profesor y las elecciones municipales.	Se han llevado a cabo los acompañamientos al aula, incluyendo a las profesoras reemplazantes. No ha habido dificultades de implementación en este ámbito.	Esta comuna continuó el trabajo iniciado con el proyecto piloto 2007-2008, de allí que las actividades se hayan desarrollado sin mayores dificultades. La profesora consultora se coordina fácilmente con la comuna integrándose desde su nuevo rol de jefe de UTP. Ella y la coordinación comunal facilitan enormemente la implementación, incluyendo escuelas que han multicopiado materiales y por ende aplicado las Unidades Didácticas.
San Bernardo	Siendo solo una escuela, no existe la figura de taller	Se informa de la realización de dos talleres durante el mes de	Si bien esta actividad se lleva a cabo presenta muchas dificultades por la resistencia	La mantención de la comuna de San Bernardo pasó por la reducción ostensible de escuelas participantes. Hubo riesgo de

Comuna	Taller Ampliado Territorial	Taller por Escuela	Acompañamiento al aula	Comentarios
	ampliado territorial.	septiembre debido a la incorporación tardía de la comuna.	de los docentes debido a la falta de materiales.	perder incluso a la profesora consultora la cual es una de las docentes destacadas de la estrategia. Se hace necesario considerar la continuidad para el año 2009 y, por ende, la organización e implementación adecuada de los tiempos desde marzo en adelante.



Las comunas que aparecen sin información, se debe a que la consultora no envió el reporte de sus actividades. Se hace necesario crear mecanismos más sinérgicos entre las comunas (en tanto empleadores de las consultoras) y los equipos de gestión tanto de la Universidad como del Ministerio de Educación.

De la información que aquí aparece se puede indicar que, en términos generales, los profesores de aula han asistido a un promedio de dos talleres por mes pero con menos tiempo del considerado en el diseño original (7 horas mensuales), debido, principalmente, a la dificultad para implementar el Taller Ampliado Territorial el cual, al ser de 4 horas, no pudo ser incorporado a la planificación de todas las escuelas. En ciertas comunas, además, los profesores de aula se resisten a asistir a talleres de estudio fuera de las horas destinadas a ello en las escuelas. Se ha consignado que, en comunas como Graneros, los profesores de aula reciben una retribución para compensar los tiempos extra escolares para asistir a dicha instancia.

b. Capacitación a Profesores Consultores.

En el diseño de capacitación de profesores consultores, se consideró la realización de un curso de 14 sesiones de trabajo, más horas de apoyo y estudio a distancia, y un acompañamiento activo en la realización de los talleres en las escuelas y comunas (este acompañamiento cumple además la función de seguimiento de la implementación)

Se realizaron las 14 sesiones programadas según la programación entregada tanto al equipo LEM del Ministerio de Educación como al Registro Público Nacional de Perfeccionamiento del CPEIP. Estas sesiones abordaron los temas ya mencionados en el Informe de Avance de Octubre 2008: Enfoque teórico/práctico Equilibrado, Lectura, Producción de textos, Evaluar para aprender, Conocimiento de la Lengua y Metacognición y Aprendizaje Autorregulado.

Las sesiones desarrolladas fueron articuladas en torno a las siguientes actividades:

- a. Talleres de estudio organizados en torno a tres momentos.
- b. Lectura de un texto de apoyo, ya sea previamente o durante el desarrollo del taller.
- c. Desarrollo de temas articulados en torno a los ejes del lenguaje intencionados en el currículum vigente.



- d. Estudio del currículum a través de las unidades didácticas LEM Lenguaje, y de documentos curriculares como los Mapas de Progreso y los Planes de Estudio.
- e. Diseño de talleres a realizar con los profesores participantes de las escuelas.
- f. Evaluación y diseño de estrategias metodológicas factibles de ser desarrolladas en las aulas.

Además se ha considerado una evaluación del curso a partir de tres procedimientos los cuales fueron presentados en el Primer Informe entregado en octubre 2008.

Para hacer una mirada más detallada, se presentan en los siguientes apartados algunos de los módulos realizados, los que ya han sido sistematizados por el equipo de capacitación.

Módulo Enfoque teórico-práctico Equilibrado

Objetivos

Analizar críticamente los planteamientos básicos del enfoque que sustenta la propuesta didáctica para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral y escrito.

Descripción de las sesiones realizadas

El módulo que aquí se describe es el inicial del curso de capacitación para profesores consultores en Lenguaje y Comunicación. Como tal, pretende ser el paraguas conceptual para comprender la propuesta didáctica a la base del currículum y eje central de la implementación curricular en LEM Lenguaje. Sin embargo, es un módulo que se desarrolló en una sola sesión debido a que en todos los módulos posteriores se retoma y profundiza las bases teóricas aquí presentadas.

Esta sesión de trabajo se inició con una bienvenida a las consultoras enfatizando las nuevas participantes que se integraban por primera vez a la implementación. Se entregaron algunas informaciones generales sin poder dar una respuesta cabal a todas las inquietudes presentadas.

Una vez realizado aquello, se desarrolló una técnica llamada “Termómetro de la Verdad” el cual consiste a analizar en grupos pequeños distintas afirmaciones, en



este caso todas relativas al Modelo Equilibrado, las cuales deben ser clasificadas como mentiras o verdades. Se promueve la discusión interna permitiendo que los participantes pongan en juego sus conocimientos previos pero también sus creencias respecto de los nuevos enfoques curriculares en vigencia.

Se otorgó un tiempo adecuado para que discutan un número importante de afirmaciones y se recoge en plenaria las distintas aseveraciones profundizando teóricamente lo que allí se expone.

Fortalezas

Cabe destacar que en esta primera sesión los temas que aparecieron con mayor recurrencia correspondían a aspectos específicos del modelo, por ejemplo: pertinencia de la enseñanza de la ortografía, cuál es el lugar de la enseñanza explícita del significado de textos, comprensión e intersubjetividad, etc. Es interesante que, siendo la primera sesión, no hubiesen aparecido temas como decodificación versus lectura, siendo este uno de los tradicionales puntos de discusión entre los promotores de la enseñanza basada en pasos y la enseñanza en modelo equilibrado. Probablemente, este fenómeno se dio debido al número reducido de participantes nuevas en esta primera sesión.

Debilidades

En esta primera sesión se aprecia que, aún siendo la mayoría consultoras antiguas, existe una fuerte resistencia a aspectos más profundos del modelo equilibrado, por ejemplo frente al tema del foco en la intersubjetividad para comprender un texto escrito. Este tema provocó mucha discusión en las consultoras lo que evidencia que el primer nivel de apropiación del modelo equilibrado ya está avanzado, al menos por las más antiguas en la implementación, pero está recién comenzando el desafío de avanzar en la profundización de temas más específicos como los ya mencionados.

Si bien es una debilidad, para el caso del módulo, se planteó más bien como un desafío al cual la capacitación en su totalidad debiera responder. De la superación del desafío solo se podrá dar cuenta al finalizar el período de implementación.

Módulo Lectura

Objetivos



- Profundizar en la enseñanza de la lectura desde la dimensión teórica del Modelo Equilibrado.
- Identificar los factores que favorecen o dificultan la adquisición de la lectura
- Reflexionar y ejercitar las estrategias de los tres momentos didácticos de la lectura en el enfoque del Modelo Equilibrado.
- Profundizar en el desarrollo de destrezas en la enseñanza de la lectura.
- Reflexionar en torno al rol del profesor consultor y el acompañamiento a los docentes de aula, en la enseñanza de la lectura.
- Analizar instrumentos de evaluación para el primer ciclo básico como alternativa de diagnóstico en el contexto de la ley SEP.
- Apoyar la planificación de los talleres de capacitación comunal y por escuelas.

Descripción de las sesiones realizadas

El módulo de lectura se diseñó haciendo énfasis en la profundización de la enseñanza de la lectura desde la perspectiva teórica como desde la práctica pedagógica.

Desde el punto de vista metodológico, se intentó abordar el tema considerando la presencia de consultoras nuevas quienes requerían de ciertas adecuaciones y apoyos para poder acercarse más rápidamente al nivel de las consultoras más antiguas.

Al inicio del módulo, se invitó a las consultoras a realizar una reflexión en torno a sus propias prácticas de enseñanza de la lectura en los distintos niveles en que ellas se han desempeñado, de esta manera se promovió la activación de los esquemas previos que poseen sobre la enseñanza de la lectura.

Para la sesión de inicio del módulo, se llevó a cabo un análisis de un caso intentando definir y analizar los paradigmas teóricos subyacentes al quehacer de una profesora de segundo básico, de una escuela municipal, que durante una reunión de apoderados describe actividades que dan cuenta de su quehacer docente. A partir de dicha actividad, las profesoras consultoras completaron una pauta de análisis que les permitió sistematizar la discusión grupal propuesta para el análisis del caso, dicha pauta fue el eje conductor para una exposición plenaria acerca de las conclusiones de cada grupo. Ello permitió contrastar las visiones y los argumentos a la base del análisis realizado.



En la segunda sesión se presentaron (y recordaron) los tres momentos didácticos de la lectura a través de actividades prácticas llevadas a cabo utilizando el texto “Choco busca una mamá” de Keiko Kaska. Se practicaron las distintas estrategias realizando una reflexión acerca de para qué se hacen estas actividades en el aula, qué aprenden los niños y las cautelos que el docente debe tener para desarrollarlas.

En continuidad con las actividades desarrolladas, se realizó un análisis de los programas de estudio y los mapas de progreso de NT2 a NB2 para identificar las competencias, destrezas y niveles de desarrollo que los alumnos deben alcanzar en el eje de lectura.

Para poder desarrollar una reflexión teórica más profunda, se solicitó a las consultoras realizar una lectura de documentos de estudio previamente a las sesiones de trabajo. Aquello no fue cumplido por las profesoras lo que impidió la realización de ciertas actividades en el momento en que se habían planificado.

La tercera sesión se centró en diseñar actividades didácticas que permitieran desarrollar habilidades y destrezas de lectura para los distintos niveles desde NT2 a NB2, vinculándolas a los niveles de logro y los mapas de progreso. En la puesta en común que se llevó a cabo se intentó que las consultoras argumentaran y establecieran relaciones conceptuales basándose en los documentos de lectura propuestos a través de la plataforma virtual.

En este taller, también se analizaron las pruebas de diagnóstico de primero a cuarto año básico elaboradas por el equipo de la universidad. El objetivo de esta actividad era desafiar a las consultoras respecto de la Evaluación de la Comprensión de Lectura y, al mismo tiempo, a través de las sugerencias entregadas por ellas, poder mejorar y enriquecer el instrumento que se aplicaría en las escuelas que participan en la estrategia en el marco de la nueva ley SEP.

Durante las sesiones del módulo de lectura se enfatizó el ejercicio metacognitivo a través de la reflexión tanto de la práctica profesional de las profesoras consultoras, el caso presentado, el ejercicio de estrategias de los tres momentos de la lectura, el diseño de actividades y la posterior lectura de “La enseñanza de la lectura” de María Clemente Linuesa y Ana Belén Domínguez.



Además en los módulos se destinó tiempo para compartir experiencias y para la planificación de los talleres que las profesoras realizarían en sus sesiones comunales y por escuela.

Fortalezas

Se aprecia que tanto en las sesiones de trabajo como posterior a ellas las consultoras:

- Evidencian una mayor profundidad en los análisis y reflexiones respecto de la enseñanza de la lectura en 2º NT y primer ciclo de EGB. Este avance es gracias a las nuevas estrategias de trabajo implementadas en las sesiones, por ejemplo el análisis de caso. Esta mayor profundidad se evidencia en los argumentos que ellas presentan frente a situaciones problemáticas que les son presentadas, argumentos que manifiestan una vinculación cada vez más pertinente entre la teoría y la práctica.
- Evidencian una mayor apropiación y manejo tanto de los programas de estudio como de otros instrumentos como los mapas de progreso y los niveles de logro (SIMCE) en Lenguaje y Comunicación.
- Son capaces de vincular los instrumentos curriculares ya mencionados y ciertos estándares esperables de la enseñanza del Lenguaje y Comunicación en las aulas. Por ejemplo: implementar una diversidad de actividades en las clases de Lenguaje, intencionar la enseñanza explícita de ciertas herramientas metacognitivas y focalizar en las habilidades esperadas de los alumnos en cada nivel.
- Especialmente, las antiguas, han manifestado solidaridad profesional apoyando a las profesoras nuevas no solo con materiales de apoyo sino también compartiendo experiencias exitosas. La heterogeneidad del grupo de profesoras ha enriquecido la dinámica del grupo a nivel personal como profesional.

Respecto de la articulación de este módulo con el resto de la implementación es interesante destacar la vinculación de este curso con el que se desarrolla con los jefes de UTP, dado que las redes temáticas se desarrollan en correspondencia. El hecho de que se esté hablando un lenguaje común permite una mayor sinergia en el trabajo en las escuelas.



Respecto de aspectos de desarrollo de las sesiones se destaca que este año el grupo de consultoras es más pequeño que en años anteriores lo que ha promovido una mayor participación de cada una.

Finalmente, se dedica un tiempo de cada taller a planificar los talleres que ellos desarrollan en las escuelas, al menos en términos generales, lo que produce una mayor sinergia entre las distintas capacitaciones que se están llevando a cabo.

Debilidades

Entre las debilidades manifestadas por las consultoras se indica que:

- Si bien se aprecia una mayor apropiación de la teoría a la base del Modelo Equilibrado, esta es aún insuficiente. Probablemente ello se debe a que las participantes no cumplen cabalmente con las tareas de lectura previa que se indican entre sesiones, impidiendo un avance más rápido y profundo de los talleres.
- Las consultoras nuevas han contado con una serie de sesiones de trabajo de apoyo para ayudarlas a nivelar sus conocimientos, sin embargo falta aún una mayor profundización en su formación, especialmente en sus conocimientos de las bases teóricas del modelo equilibrado de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Igualmente, es necesario trabajar con mayor profundidad en el manejo de herramientas de aprendizaje entre pares.

Respecto de los aspectos prácticos y metodológicos de este módulo una de las debilidades evidenciadas es la relación entre las actividades planificadas y el avance real de las consultoras. El manejo del tiempo no se ajusta a lo planificado.

La falta de unidades en las escuelas ha restado fuerza al desarrollo de un tema central de la propuesta didáctica. El ejemplo que constituyen las UD permite a las docentes identificar claramente cómo llevar a la práctica el Modelo Equilibrado. Sin ellas, las consultoras enfrentan enormes dificultades para planificar talleres de Lectura a partir de otros insumos.

Módulo Producción de Textos

Objetivos



- Reflexionar en torno a las acciones que se realizan en las aulas para potenciar el eje escritura en los distintos niveles de la enseñanza básica y pre-básica.
- A partir de la visualización de un video, analizar las actividades desarrolladas en el eje de escritura por una profesora de aula que participa en la estrategia LEM.
- Reflexionar en relación a las dificultades que presenta la enseñanza de la escritura y avanzar en identificar las causas de estas dificultades, en los distintos niveles desde NT2 a NB2.
- Conocer y vivenciar la estrategia de los cuatro momentos didácticos para la escritura en el enfoque del Modelo Equilibrado.
- Reflexionar en torno al rol del profesor consultor y el acompañamiento que debemos ofrecer a los docentes de aula, en la enseñanza de la escritura.
- Definir estrategias que permitan potenciar el eje de escritura en las aulas.
- Planificar talleres a realizar por los profesores consultores.

Descripción de las sesiones realizadas

El presente informe considera cuatro sesiones de trabajo en las cuales se desarrollaron las actividades de observación de un video, análisis de documentos de estudio, producción de textos y presentaciones teóricas sobre la enseñanza de esta competencia.

El módulo se inició con un ejercicio de motivación en torno a la escritura a partir de la producción de un texto creativo¹, luego se expuso el video de una profesora de aula participante de los talleres LEM en el año 2006, en una escuela de San Vicente de Tagua-Tagua, VI región. El objetivo de esta actividad era motivar a las profesoras consultoras en la identificación las distintas actividades que la profesora realiza para el eje de escritura y evaluar si estas respondían al enfoque del modelo equilibrado.

Posteriormente la reflexión se centró en las actividades que cada una de las profesoras consultoras ha realizado o realiza actualmente para la enseñanza de la escritura y las dificultades con las cuales se encuentran a la hora de producir textos. Se observa en la reflexión distintos niveles de conocimiento del Modelo Equilibrado. En el caso de las profesoras consultoras ingresadas recientemente al

¹ Préstamo poético "Disposiciones". Pablo Neruda.



proyecto, se observa un menor dominio de los conceptos teóricos que subyacen a los Cuatro Momentos Didácticos de la Escritura.

Finalmente se realiza una bitácora, en la que las participantes pudieron sintetizar en los siguientes aspectos: importancia de conocer una estrategia didáctica que permita potenciar el desarrollo de la escritura, necesidad de ofrecer a los alumnos distintas oportunidades de escritura y con distintos propósitos, como profesora consultora ofrecer un enfoque didáctico para abordar la escritura basado en el Modelo Equilibrado.

En la segunda sesión se invita a los docentes a producir un texto informativo (noticia, entrevista y una carta al director) a partir de titulares de varios periódicos, posteriormente se comenta la actividad. Las consultoras expresan que en esta actividad la producción de texto presentó dificultades porque faltó información en relación a los temas planteados en los titulares, la actividad no se contextualizó y redujo el interés por escribir, la actividad ofrecida en el taller es reflejo de aquello que pasa en las aulas, los docentes no siempre conocen los textos que proponen para ser producidos por sus alumnos.

En el desarrollo se sistematiza el marco teórico del enfoque del Modelo Equilibrado y se presentan los cuatro momentos didácticos de la escritura, vinculando esta actividad con el texto “Aprender lenguas” de Daniel Cassany².

Luego se analizan los programas de estudio de cuarto año básico y los mapas de progreso para la escritura. El objetivo de esta actividad consiste en identificar las competencias y destrezas que se deben abordar en este nivel y definir las acciones a realizar por los profesores de aula tanto de los niveles anteriores como los de cuarto año básico para lograr los aprendizajes esperados y el estándar de escritura señalado en los mapas de progreso.

La presencia de profesoras más antiguas y más nuevas en la estrategia permitió que la tarea fuese más dinámica, al mismo tiempo que permitió a las profesoras nuevas tomar conciencia de su rol y la necesidad de desarrollar competencias acordes con dicho desafío. Por otro lado las profesoras consultoras más antiguas se vieron desafiadas a través del análisis de documentos teóricos que venían a complementar el manejo conceptual logrado hasta ahora, producto de la

² Texto “Enseñar Lenguas”. Capítulo VI. Daniel Cassany; María Luna y Gloria Sanz. Editorial Graó. España.



experiencia acumulada en relación a la enseñanza de la escritura. Dichas actividades se circunscriben en el concepto de comunidad de aprendizaje en que cada una contribuye a la construcción de conocimiento.

Otro aspecto que se abordó en el taller de escritura fue la gestión curricular que se debe realizar en las escuelas a partir de los planes de mejora en el contexto de la ley SEP y el rol de las profesoras consultoras en este nuevo escenario.

Se reservó en cada sesión del módulo de escritura un tiempo para la planificación de los talleres a realizar en las comunas y por escuela.

Fortalezas

A través de las sesiones de trabajo desarrolladas en el módulo de escritura se aprecia que:

- Las profesoras consultoras, especialmente las nuevas, reflexionan y profundizan en torno de su rol, y el de las profesoras de aula en la consecución de los estándares de logro propuestos en el currículum vigente para los ejes de lectura y escritura.
- Las consultoras evidencian una progresiva profundización en la didáctica de la escritura en el enfoque del modelo equilibrado, particularmente el conocimiento e implementación de los cuatro pasos didácticos en la producción de un texto.
- Las consultoras alcanzan a visualizar la vinculación entre la propuesta didáctica para este eje y los programas de estudio así como los mapas de progreso.

Debilidades

Una de las debilidades evidenciadas por las profesoras consultoras dice relación con la poca lectura de documentos de estudio y, por ende, profundización teórica de los temas desarrollados en este eje. Los módulos han sido desarrollados sobre la base de lecturas previas y el hecho de que no hayan cumplido con ese compromiso impidió un avance más rápido y profundo en relación a este tema.

Otra de las debilidades observadas es la persistencia de un enfoque tradicional de la enseñanza de la escritura en los primeros niveles, la cual se asocia fuertemente al desarrollo de las destrezas grafomotrices más que a la producción misma de ideas



y de la comunicación efectiva de las mismas. Aquello se evidencia tanto en el cierre de los talleres realizados en la UAH, pero también en la planificación de talleres de estudio en las comunas.

Módulo Manejo de la Lengua

Objetivos:

- Analizar los Aprendizajes Esperados y el enfoque propuesto por los Programas de Estudio de primer ciclo para el eje “Manejo de la lengua”
- Reflexionar en torno al cambio de paradigma presente en los programas de estudios y a su incidencia en la enseñanza de los aspectos formales de la lengua.
- Conocer los componentes del eje “Manejo de la Lengua y conocimientos elementales sobre la misma” para el primer ciclo básico.
- Conocer los Contenidos Mínimos para el eje en el primer ciclo.
- Analizar ejemplos de actividades para trabajar los Aprendizajes y Contenidos del eje.
- Proponer actividades para el trabajo del manejo de la lengua con los niños(as) y con los profesores asistentes a los talleres LEM.

Descripción del módulo de Manejo de la Lengua para las profesoras consultoras LEM 2008.

La capacitación de las Profesoras Consultoras en el eje de Manejo de la Lengua se realizó en dos sesiones, la primera el sábado 9 de agosto y la segunda el sábado 11 de octubre.

El módulo de manejo de la lengua se diseñó poniendo el foco en la dimensión didáctica de este, es decir, en cómo enseñar los contenidos y habilidades relacionados con este eje. Por esta razón, más que un módulo teórico, se trató de dos sesiones prácticas en las que se modelaron diversas actividades para el trabajo en este eje en vinculación con la lectura y la producción de textos.

Cada una de las sesiones comenzó con una síntesis teórica extraída de los programas de estudio. Esto, con el fin de establecer un punto de partida real y aclarar falsas concepciones respecto de las muchas exigencias del eje.

En la primera sesión se analizó el cambio de paradigma en la enseñanza del manejo de la lengua y se desglosaron los componentes de este eje: ampliación de



vocabulario, ortografía y gramática. Para cada uno de ellos se estableció una progresión desde primero hasta cuarto básico, basada en una revisión exhaustiva de los programas de NB1 y NB2.

Una vez presentada la progresión, el trabajo se centró en aquel elemento en que las profesoras dicen tener menor dominio: la enseñanza de la gramática, específicamente la enseñanza de esta desde una perspectiva funcional.

En este aspecto, los programas de estudio no presentan un repertorio de sugerencias suficientes como para que los docentes puedan comprender a cabalidad lo que se espera que hagan en el aula.

Con el fin de abordar este aspecto, durante la primera sesión se presentaron ejemplos de actividades en que la comprensión de los textos está dada por la comprensión de elementos gramaticales claves de este. Por ejemplo, se presenta un poema construido sobre la base de adjetivos y se muestra cómo, la comprensión de este implica abordarlos a través de preguntas del tipo ¿Cómo es? ¿Cómo son? Luego se indica que, al formular intencionadamente estas preguntas, se está enseñando gramática desde una perspectiva funcional.

La metodología descrita en el párrafo anterior se empleó con distintos textos infantiles en los que se trabajaron las cuatro funciones gramaticales básicas (sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio). Sin embargo, no se alcanzó a realizar la segunda parte del taller en la que las profesoras debían elaborar actividades a partir de un texto, ya que ellas quisieron aprovechar para aclarar múltiples dudas que tenían respecto al eje, tanto en lo referente a cómo trabajar con el nuevo paradigma, como en relación a dudas gramaticales.

De este modo, durante la última parte del taller se resolvieron dudas y se fueron entregando la mayor cantidad de ejemplos que pudieran ilustrar las inquietudes formuladas.

En la segunda sesión, realizada en octubre, se planificó un trabajo en la misma línea pero, esta vez, se presentó la técnica del cloze como un método interesante para trabajar manejo de la lengua, esta vez en función de la producción de textos - cabe destacar que es imposible hacer una separación absoluta entre comprensión y producción de textos y que el corte es solo metodológico-.



A través de esta técnica, que las profesoras conocen y utilizan habitualmente, se mostró cómo se podía intencionar la producción de textos de diversos tipos y extensiones en los que se emplearan las funciones sustantiva, adjetiva, verbal y adverbial.

Se presentó, además, un modelo de análisis muy simple en el que a través de los pronombres interrogativos más habituales, se trabajan los casos gramaticales más comunes. De este modo, si estas preguntas se realizan sistemáticamente a partir de las lecturas y producciones de textos realizadas, los niños van desarrollando conciencia de estos patrones y de que son accidentes que siempre se relacionan con nuestra manera de representar el mundo a través del lenguaje.

Las profesoras consultoras comprendieron rápidamente la relación entre el tipo de preguntas que se formulan y las funciones gramaticales de la lengua; más aún, en esta segunda sesión pudieron realizar aportes para enriquecer las dos propuestas presentadas.

El hecho de que en esta ocasión haya habido más aportes por parte de las profesoras, lo que da cuenta de que hubo un avance en relación a la primera sesión y de que, al menos rudimentariamente, lograron comprender la lógica que está en la base del eje y, lo que es más importante, lograron vencer el temor a trabajarlo, lo que usualmente hace que se evite o que se siga trabajando de manera tradicional y desvinculado de la escritura y la lectura.

Tampoco en esta ocasión las profesoras pudieron crear sus propios ejercicios, ya que aún no son capaces de realizar la transferencia a las actividades que ellas realizan, sin embargo, sí están en condiciones de poder orientar la reflexión del resto de sus colegas y de modelar los ejemplos de actividades realizados en las sesiones.

Fortalezas.

Las principales fortalezas detectadas en el desarrollo de los talleres son:

- El interés y la alta disposición para el aprendizaje por parte de las Profesoras Consultoras permitieron que los talleres se realizaran sin ninguna dificultad no reticencia, a pesar de tratarse de un tema complejo. Por el contrario, se mostraron ávidas de aprovechar al máximo el tiempo y la instancia.



- Las Profesoras Consultoras muestran una gran flexibilidad y apertura para aceptar los cambios pedagógicos, sean estos de paradigma o metodológicos. Presentan una visión positiva del cambio lo que es un elemento muy positivo al considerar la labor que ellas realizan en las escuelas.
- Las Profesoras consultoras tienen un alto grado de conciencia y reconocimiento de sus propias limitaciones. Este es otro factor muy positivo para el aprendizaje, ya que no tienen pudor al preguntar o comentar aquello que les cuesta hacer o no comprenden. De esto se desprende que las constantes reflexiones e instancias metacognitivas han dado frutos.
- Algunas de las Consultoras son altamente creativas. Esto fue vital para que las sesiones se desarrollaran de forma dinámica y también permitió contar con aportes interesantes para modificar o ampliar las actividades propuestas.

Debilidades.

En relación a las debilidades se plantea lo siguiente:

- La primera debilidad dice relación con lo escasas que se hacen dos sesiones para trabajar un tema acerca del cual hay muy poco manejo y que tradicionalmente se deja en un segundo plano en relación a temas de mayor amplitud como la escritura y la lectura.
- El grupo de profesoras es muy dispar, tanto en relación al manejo del tema como a su capacidad de transferencia, creatividad y participación. Se evidenció que algunas Consultoras tenían un muy buen manejo de la gramática tradicional, lo que las ayudó a captar con rapidez el cambio de paradigma y la intencionalidad de las actividades. Otras, por el contrario, no manejan siquiera la gramática tradicional y plantearon dudas respecto a conocimientos elementales. Sin duda que esto es un factor preocupante, a pesar de que se comprende que en muchos casos el desconocimiento del tema se debe a la formación inicial que tuvieron las profesoras. Desde esta realidad: el hecho de que muchas desconozcan los fundamentos de la gramática tradicional se desprende un enorme desafío para capacitarlas en el eje de manejo de la lengua y, luego, lograr que ellas realmente puedan traspasar estos saberes a sus colegas.

Módulo Evaluar para Aprender

Planificación y desarrollo del taller:

27

Proyecto Asistencia Técnica en Lenguaje 2008 LEM.

Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. Erasmo Escala 1825 - Santiago.

Contactos: vgaldame@uahurtado.cl rgaete@uahurtado.cl

8897100



- Actividad de asociación palabra-imagen: las PC dibujan un objeto con el cual asocian el concepto de evaluación. Luego se reúnen en grupos, comentan sus asociaciones y deciden cuál de los objetos representa mejor el concepto. Finalmente presentan su trabajo al grupo total.
- Presentación sobre funciones de la evaluación, los cambios en el concepto de evaluación de los aprendizajes a través del tiempo y diferencia entre evaluación y medición.
- Actividad de revisión de algunas preguntas de un instrumento para evaluar la comprensión lectora a través de preguntas de opción múltiple. Se optó por este tipo de instrumento ya que habían trabajado los tipos de preguntas para evaluar la comprensión lectora que propone LEM. Además, la idea es reflexionar sobre los instrumentos de evaluación “tradicionales”, y cómo buenos instrumentos de este tipo dan iguales oportunidades de retroalimentar, revisar y reflexionar sobre procesos de aprendizajes y enseñanza.
- Actividad de elaboración de preguntas a partir de textos dados. La tarea también implicaba emitir un juicio sobre los textos entregados.

Disposición de los participantes:

Las profesoras consultoras se mostraron interesadas y bien dispuestas durante el desarrollo del taller, realizando preguntas que reflejaban la proyección del tema y actividades a sus talleres comunales.

Comentario:

Las participantes fueron capaces de identificar aquellos aspectos en los que requieren tener una visión crítica sobre el quehacer pedagógico. Por otro lado, expresaron su preocupación por abordar este tema de la evaluación en sus talleres cuando para ellas también resultaba un tema complejo. Ante ello, se orientó sobre cómo y qué abordar en un primer espacio de trabajo en sus talleres.

Módulo Metacognición y Aprendizaje Autorregulado

Objetivos



Se espera que al finalizar el módulo, las profesoras consultoras sistematicen sus experiencias de diseño e implementación de talleres, así como del acompañamiento realizado, desde la perspectiva del desarrollo de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de los adultos que conforman sus talleres y de cómo estas estrategias pueden ser desarrolladas en las aulas con alumnos del 2º Nivel de Transición y primer ciclo básico.

Descripción de las sesiones realizadas

La planificación del módulo consideró dos sesiones de trabajo.

En la primera de ellas se desarrolló una actividad de análisis de Unidades Didácticas de Lenguaje sistematizando el cuadro de los momentos de la clase. Se esperaba con esta primera sesión poder visualizar los distintos tipos de actividades que se desarrollan en cada uno de los momentos de una clase y el sentido de cada uno de esos momentos, vinculando así actividad y sentido de dicho momento. Esta sesión permitió avanzar en un segundo momento hacia la caracterización de la metacognición y de cómo una actividad puede ser considerada como metacognitiva, y acerca de cuáles son las acciones que pueden llevar a cabo las consultoras para dar a conocer este enfoque a los profesores de aula. Además, en la segunda sesión se realizó la retroalimentación del diseño de dos clases (procedimiento de evaluación de la formación de las profesoras consultoras), incorporando el modelo de la Metacognición utilizado por Mar Mateos (indicado en la bibliografía del programa presentado en mayo 2008 al MINEDUC)

En la primera sesión se realizó un trabajo en grupos, a los cuales se les entregó un ejemplar de UD solicitándoles que especificaran los tipos de actividades que se desarrollaban en cada momento.

Cada grupo indicó lo solicitado siendo anotados los aportes en la pizarra en un cuadro resumen de cada momento de la clase. Posterior a ello, se sistematizó el sentido de cada momento de la clase a partir del análisis del tipo de actividades intencionadas en cada momento.

Una vez completado el cuadro resumen, las consultoras pudieron visualizar los siguientes aspectos:

Una clase de lenguaje llevada a cabo en el enfoque del modelo equilibrado considera actividades para los cuatro ejes simultáneamente, estas actividades



pueden ser diversas y diversificables, y pueden ser metacognitivas, por ende, la metacognición como proceso asociado al aprendizaje del lenguaje en el ámbito escolar puede ser desarrollada en todo momento.

Así también, las consultoras fueron capaces de visualizar que para desarrollar las distintas actividades es pertinente usar textos completos y auténticos, articulando las distintas actividades en función del texto seleccionado.

Para la segunda sesión, se partió reconstituyendo el cuadro de los componentes de la Metacognición según Mateos. Una vez realizado el análisis de dicho gráfico se solicitó a las consultoras que, en grupos, reconstituyeran una clase de lenguaje a partir de actividades las cuales fueron entregadas separadamente.

Para cerrar, se analizaron las diferencias y semejanzas entre las distintas clases reconstituidas intentando fundamentar cuáles son las características propias de las actividades según el momento en que éstas se desarrollan y cómo pueden ser reformuladas metacognitivamente.

Una vez resueltas las dudas, se entregaron los trabajos de la planificación de dos clases, corregidos y comentados según el enfoque desarrollado durante la primera sesión de este módulo.

Fortalezas

Las consultoras evidencian un manejo conceptual de base pertinente para el desarrollo de la implementación LEM Lenguaje. Este manejo se aprecia en los comentarios expresados verbalmente en el desarrollo del taller respecto a temas como: uso de los organizadores gráficos, tipos de textos y su selección para el desarrollo de las clases, los momentos de la lectura, equilibrio en la enseñanza de destrezas y competencias, por mencionar algunos.

En la segunda sesión se apreció una mayor capacidad para analizar los distintos tipos de actividades que pueden ser desarrollados en una clase de lenguaje dependiendo del momento en que estas son incorporadas. Además, se aprecia que las consultoras son capaces de indicar el tipo de desarrollo cognitivo que cada tipo de actividad promueve en el aprendizaje de los niños.

Debilidades



Si bien se aprecia un cierto manejo conceptual, falta aún una mayor articulación entre los conceptos y el cómo estos pueden ser parte del diseño de actividades para desarrollar en el aula.

Al trabajar con UD, esta vinculación se hace evidente, pero sin dicho instrumento, las consultoras no logran aplicar adecuadamente a las situaciones de aula.

Así también, otra de las debilidades, dice relación con el diseño de clases de lenguaje considerando los elementos mencionados en el desarrollo de la primera sesión. En aquella ocasión, por ejemplo, se indicó la variedad de actividades que pueden ser llevadas a cabo con los alumnos, aspecto que no se reflejó en las planificaciones presentadas.

Módulo de apoyo a las consultoras nuevas en la estrategia 2008.

Objetivos

Se diseñaron sesiones de trabajo con el fin de entregar herramientas básicas a las consultoras que se incorporaron por primera vez a la implementación LEM Lenguaje. Al finalizar las sesiones se esperaba que las consultoras:

- Conocieran el Modelo Equilibrado de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, base del enfoque curricular actual.
- Conocieran los momentos didácticos de enseñanza-aprendizaje de estrategias metacognitivas de comprensión lectora.
- Conocieran y reflexionaran en torno a las características e importancia del rol del profesor consultor en la implementación curricular LEM Lenguaje.
- Reflexionaran en relación al modelo de acompañamiento y diálogo pedagógico entre profesoras consultoras y docentes de aula del proyecto LEM.

Descripción de las sesiones de trabajo

Las sesiones fueron planificadas siguiendo la estructura de los tres momentos de una situación educativa: inicio, desarrollo y cierre. Al inicio se presentaron ejercicios de activación de los esquemas previos, el desarrollo se aborda desde una



perspectiva teórico práctica y para el cierre, actividades metacognitivas que permitiesen a las consultoras identificar sus debilidades y fortalezas en relación al tema presentado.

La sistematización de las actividades metacognitivas realizadas al finalizar cada sesión constituyó una fuente de información para ir ajustando el programa de trabajo según las necesidades y características del grupo de consultoras nuevas.

La primera sesión de trabajo tuvo como tema el enfoque teórico práctico del Modelo Equilibrado.

Al inicio del taller se activan los esquemas previos que presentan las profesoras consultoras en relación al modelo, posteriormente se organiza al grupo en parejas y se presentan los principios pedagógicos del Modelo Equilibrado, para su análisis, comentarios y posterior presentación al resto del grupo.

Se finaliza el taller con una bitácora de aprendizaje y planificación del taller comunal.

La segunda sesión se desarrolló en torno a los tres momentos didácticos de la lectura. La idea era abordar el tema a través de la práctica de las actividades que se intencionan en esta estrategia. Para este propósito se utilizó el cuento “La estrellita que cayó del cielo” de Cynthia Landa. En esta sesión se enfatizó la enseñanza de la lectura tanto desde la perspectiva teórica, como desde la práctica docente.

En la tercera sesión se abordó el acompañamiento al aula y diálogo pedagógico, actividades centrales en el rol de profesor consultor de Lenguaje.

Para este efecto, se presenta el diálogo pedagógico y la bitácora de acompañamiento al aula como instrumentos orientadores de la observación y posterior retroalimentación del proceso.

Este proceso se articuló a las sesiones de trabajo quincenales que se realizan con el total de consultoras de las regiones Metropolitana y VI, por ende, las apreciaciones de fortalezas y debilidades corresponden a la instancia en su totalidad.

Diseño de Evaluación para Profesoras Consultoras en la implementación 2008.



El diseño presentado y ya puesto en marcha se enmarca en el enfoque de evaluación para el aprendizaje. Por ello intenta recoger información sobre los procesos que se están dando en los espacios de formación y sobre cómo las profesoras consultoras, transfieren y aplican los conocimientos adquiridos en su quehacer profesional.

Este diseño cuenta con tres procedimientos de evaluación, en la tabla que se presenta a continuación se resumen las actividades que deberán desarrollar las consultoras y los aprendizajes esperados, y por tanto, intencionados en la capacitación.



Actividad	Aprendizaje esperado	Indicador de Logro	Instrumento de evaluación
<p>Planificación de dos clases de Lenguaje y Comunicación.</p> <p>Para el caso de consultoras que se encuentran desempeñándose en aula, se les solicita además que la planificación sea aplicada y adjuntar un informe de la implementación.</p>	<p>A través de esta actividad se espera que los docentes sean capaces de utilizar adecuadamente los programas de estudio y de diseñar actividades pertinentes para, al menos, un nivel de enseñanza básica, en Lenguaje y Comunicación.</p>	<p>Diseña dos clases de Lenguaje y Comunicación considerando:</p> <ul style="list-style-type: none">• El curso destinatario.• Los OFV.• Los CMO.• Los aprendizajes esperados, indicadores de evaluación o logro.• La descripción de actividades que desarrollará para lograr los aprendizajes esperados.• Las estrategias de evaluación. <p>Diseña (y aplica) dos clases estructurándolas en tres momentos.</p> <p>Reflexiona sobre su quehacer.</p>	<p>Rúbrica.</p>
<p>Planificación e implementación de un taller LEM Lenguaje.</p>	<p>A través de esta actividad se espera que los profesores consultores evidencien un conocimiento acabado de estrategias posibles de desarrollar en un contexto de aprendizaje adulto.</p> <p>Se espera que la planificación considere la articulación entre el objetivo de mejorar las prácticas</p>	<p>Diseña un taller de estudio entre profesores considerando:</p> <ul style="list-style-type: none">• El tiempo.• El objetivo.• Los objetivos del Marco Curricular en Lenguaje con los que se relaciona el objetivo de la sesión.• Los aprendizajes que espera que logren los profesores participantes del taller.• Los contenidos a abordar especificando todos los temas que tratará.	<p>Rúbrica.</p>



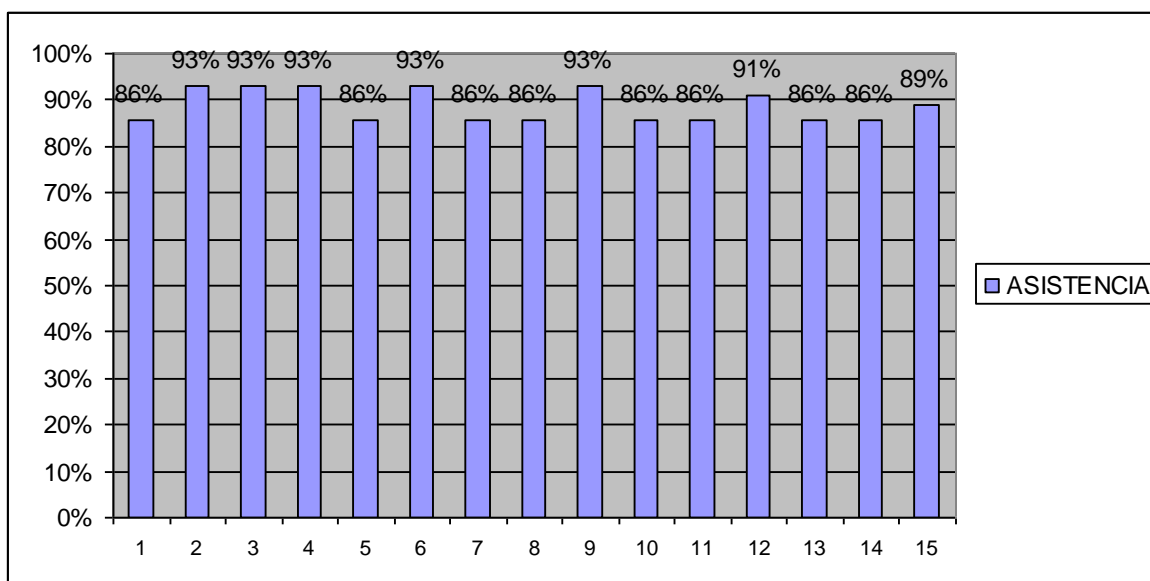
Actividad	Aprendizaje esperado	Indicador de Logro	Instrumento de evaluación
	pedagógicas y las normativas del currículum en vigencia para Lenguaje y Comunicación.	<ul style="list-style-type: none">• Las actividades.• Las estrategias didácticas.• Las estrategias de evaluación. Diseña y desarrolla un taller estructurado en tres momentos. Reflexiona sobre su quehacer.	
Observación de un vídeo de una clase de Lenguaje y Comunicación respondiendo a una Prueba situacional.	A través de esta actividad se espera que las consultoras evidencien un manejo conceptual del Modelo Equilibrado en sus bases teóricas. Se espera también que sean capaces de identificar las fortalezas y debilidades de una práctica pedagógica en particular, diseñando estrategias de retroalimentación pertinentes a la situación.	Usa conceptos propios del modelo equilibrado de manera adecuada y pertinente. Identifica fortalezas y debilidades de una práctica pedagógica observada. Diseña estrategias de retroalimentación, respetuosas y pertinentes, a la situación observada.	Prueba escrita acompañada de pauta de corrección.



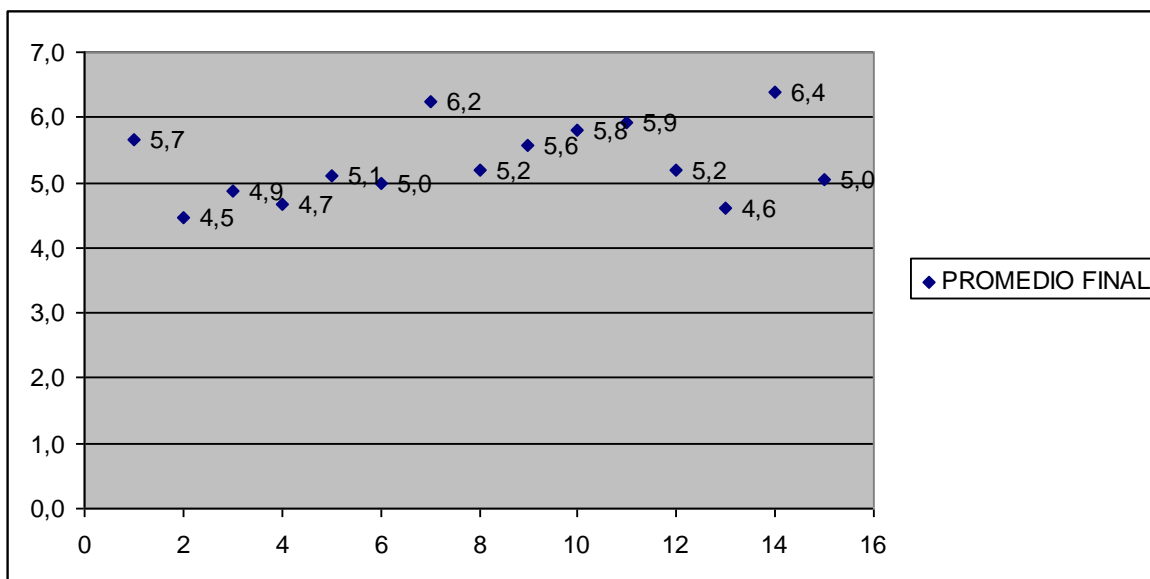
Resultados obtenidos en la evaluación a profesoras consultoras.

En el gráfico que se presenta a continuación se resume primeramente las tasas de asistencia de las consultoras a las sesiones de capacitación considerando el momento en que se iniciaron ya que hubo consultoras que se incorporaron a mediados del proceso 2008.

Esta tasa de asistencia es alta (entre el 86% y el 93%) indicando una apreciación positiva de las consultoras respecto de esta instancia. Además, se aprecia un compromiso por parte de ella en su asistencia dado que, en los contados casos en que hubo falta, estas fueron justificadas adecuadamente a través de la documentación solicitada.



Respecto de los promedios finales, tenemos que estos fluctúan entre el 4,5 y el 6,4 lo cual es un rango positivo de desempeño.



Ciertamente, los resultados de menos de 5,0 son preocupantes, sin embargo, analizando el desempeño global se puede decir que en este menor rango se encuentran docentes que se vieron afectadas por situaciones de salud importantes, por incertidumbre laboral por falta de gestiones eficientes por parte de las coordinaciones comunales y por ser nuevas en la estrategia.

El procedimiento evaluativo con peor desempeño es el correspondiente a la planificación de dos clases de Lenguaje y Comunicación, por ende, para la implementación 2009 se apuntará a reforzar este aspecto.

El procedimiento evaluativo con mejor desempeño es el correspondiente a la planificación y realización de talleres de estudio tanto en las escuelas como comunales, lo que indica que la formación de las profesoras consultoras apunta efectivamente a que ellas puedan realizar de manera pertinente uno de los ámbitos centrales de su quehacer. El análisis cualitativo de este ámbito será incorporado al Seguimiento a Talleres de Capacitación (escuelas y TAT)

c. Talleres a jefes técnicos.

Como fue señalado en el Informe de Avance 1, la capacitación a jefes de UTP desarrolla los mismos módulos de formación que los diseñados para profesores consultores, articulando de esta manera a dos actores fundamentales en la implementación curricular LEM Lenguaje.



La diferencia entre las dos instancias dice relación con los focos de formación. Para las consultoras el foco está en capacitarlas para que realicen talleres en Lenguaje y Comunicación (2º NT y primer ciclo) para docentes de los niveles ya mencionados y que puedan realizar el acompañamiento al aula del aprendizaje suscitado en los talleres. Para los jefes de UTP, el foco de formación busca capacitar a estos agentes para que evidencien una comprensión más acabada de la política pública en educación diseñada para este subsector de aprendizaje, particularmente en lo referido al Modelo Equilibrado de Enseñanza y Aprendizaje del lenguaje escrito, y que este conocimiento se articule en acciones concretas al interior de las escuelas como por ejemplo: instalando un modelo de planificación y un modelo de evaluación acordes al currículum vigente, y que puedan realizar un acompañamiento al aula de los docentes participantes en la estrategia para identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas, diseñando en conjunto estrategias para abordar estas últimas.

Tanto en RM como en la VI región se han desarrollado los 6 talleres de capacitación abordando los módulos de Enfoque Equilibrado, Enseñanza de la Lectura, Producción de Textos, Evaluación para el Aprendizaje, Conocimiento del Lenguaje. El módulo de Metacognición y Aprendizaje Autorregulado fue reformulado en función de un módulo de continuidad y profundización del correspondiente a Evaluación para el Aprendizaje. Ello debido a que la sesión original que estaba planificada consideraba aprendizajes previos que en el transcurso de la capacitación no pudieron ser desarrollados a cabalidad. Además, todos los jefes de UTP insistieron en la importancia de profundizar en el estudio de instrumentos de evaluación que respondiesen al enfoque de la Evaluación Auténtica, puesto que, comprendiendo sus principios, les cuesta hacer una formulación para el aula y para la realidad de las escuelas.

Las actividades desarrolladas en los aspectos técnicos de Lenguaje y Comunicación son coincidentes a las ya descritas en los módulos para profesores consultores. Los aspectos que se desarrollaron específicamente en los módulos para jefes de UTP dicen relación con:

- ¿Qué acciones puedo desarrollar en el ámbito de la planificación de clases de la escuela en donde trabajo para promover aprendizajes de calidad en los alumnos y estar en concordancia con la política curricular chilena?



- ¿Qué acciones puedo desarrollar en el ámbito de la evaluación de aprendizajes en Lenguaje y Comunicación, en la escuela donde trabajo, de manera de responder adecuadamente a las necesidades específicas de los alumnos y en concordancia con la política curricular chilena?
- ¿Qué acciones puedo llevar a cabo respecto del diagnóstico curricular solicitado por la ley SEP para la elaboración del plan de mejoramiento de la escuela donde trabajo?
- ¿Cómo puedo interpretar y utilizar la información recogida en el proceso de diagnóstico llevado a cabo en el marco de la Ley SEP? ¿Qué acciones se derivan de esas informaciones? ¿Cuáles son factibles de llevar a cabo en la escuela donde trabajo?

Es por ello que en todos los talleres desarrollados, se destina un tiempo de la segunda parte de la sesión, para desarrollar alguna actividad que permita responder algunas de estas preguntas.

Lamentablemente, el tiempo destinado para el desarrollo del taller es insuficiente para poder responder a cabalidad a este desafío. Primeramente porque en la realización de las sesiones de trabajo se ha identificado que los participantes tienen distintos niveles de conocimiento y apropiación respecto del Enfoque y sus consecuencias didácticas para las aulas de los niveles atendidos por el LEM. Los docentes que llevan más tiempo participando de estas reuniones de capacitación evidencian un mayor conocimiento, sin embargo, el desafío de articulación de dicho conocimiento con acciones concretas vinculadas a la jefatura de UTP son aún insuficientes.

Dos de las dificultades que se ha debido afrontar, y que están en directa relación con lo mencionado, son:

- Los sistemas de creencias que los jefes de UTP manifiestan respecto del aprendizaje en general y respecto de las capacidades de aprender de los alumnos de sus escuelas en particular. Tienden a entregar explicaciones causales de los malos rendimientos vinculadas a factores externos a la escuela, sin lograr visualizar el real aporte de la escuela en la mejora de esos rendimientos, en definitiva, de los aprendizajes de los niños y niñas.
- Junto a ello, los tiempos reales con que los jefes de UTP cuentan para estudiar y profundizar en la propuesta didáctica LEM Lenguaje, aquello



más agudizado por la falta de las UD en las escuelas, las cuales, en tanto ejemplo concreto de la propuesta, permiten visualizar más claramente cómo se puede traducir el currículum en una práctica pedagógica coherente y promotora de aprendizajes de calidad.

Los jefes de UTP evidencian una disposición positiva al trabajo que se está realizando pero esta disposición responde más bien a un compromiso de voluntades más que a un convencimiento y una apropiación técnica anclada en conocimientos sólidos.

Así también, los jefes técnicos perciben el curso de formación como una ganancia personal y manifiestan lo importante que es para el mejor desarrollo de sus escuelas, sin embargo, al momento de diseñar estrategias concretas o de tomar decisiones precisas respecto de los ámbitos intencionados (planificación, evaluación, acompañamiento o ley SEP), no logran articular adecuadamente sus aprendizajes en dichos marcos.

Esta situación se agudiza en la VI región dado que, para dicho caso, los jefes de UTP se desempeñan como docentes de aula, contando con escasas horas para desarrollar su jefatura, y, por ende, menos tiempo aún para profundizar en estos temas.

La capacitación para jefes de UTP en el marco de la estrategia LEM, ha requerido desarrollar estrategias para atender vacíos conceptuales, vacíos técnico-pedagógicos, vacíos de conocimiento de los Planes y Programas, al mismo tiempo que enfrentar las dificultades mencionadas anteriormente.

Es por ello que el diseño de evaluación busca abordar uno de los puntos frágiles hasta ahora detectado en la formación de estos agentes. Este punto es el correspondiente a la articulación de la Estrategia en la escuela completa, y a la incorporación de acciones pedagógicas concretas desde el rol de la jefatura técnica. En este diseño considera la elaboración de un Plan de Trabajo de jefatura de UTP para el año 2009 que considere la planificación de:

- Reuniones con los docentes que promuevan la profundización del conocimiento de la propuesta didáctica.



- Visitas de acompañamiento en las aulas y el planteamiento de metas colectivas para mejorar los aprendizajes de alumnos y alumnas.

De la totalidad de escuelas participantes, ha habido un porcentaje importante de jefes de UTP que no han asistido a las sesiones de trabajo en la UAH o que su asistencia ha sido irregular debido a las múltiples actividades que deben realizar. Esta situación ha sido debidamente informada por comuna en las Mesas Regionales correspondientes. A pesar de ello, el promedio de asistencia, considerando las dos regiones alcanza al 81%, siendo más baja en la RM con un 78% y más alta en la VI región con un 93%.

De las 37 escuelas de la RM, se observó una ausencia absoluta del programa de los siguientes jefes de UTP:

- René Tellier, Liceo Elena Caffarena Morice, comuna El Bosque. No da razones para no asistir, salvo que la escuela ya ha participado por varios años en la estrategia y no le parece relevante la continuidad.
- Florinda Millán, escuela básica Paula Jaraquemada Alquila, comuna Paine. Se encuentra con licencia médica prolongada, es subrogada por la profesora consultora de la comuna, quien pertenece a la escuela. Se conversa con el equipo técnico de la UAH de dispensarla de asistir por cuanto los contenidos trabajados son de su conocimiento y apropiación.
- Adriana Catalán, Liceo Lucila Godoy Alcayata, comuna San Bernardo. No especifican razones para su ausencia. Se comunica en Mesa Regional, pero no hay acción alguna por parte de la comuna para la reformulación de esta situación.
- Se presentó además una situación con la escuela básica Emilia Láscar de la comuna de Peñaflor, en donde asistieron la jefa técnica y una docente que, hasta el año pasado, había asistido en nombre de dicha jefa técnica. Se conversó con las personas concernidas por cuanto el cupo por escuela correspondía a uno solo, llegando finalmente a la conclusión que sería la jefa técnica quien asumiría la responsabilidad del LEM en su escuela. Lamentablemente, su asistencia fue irregular y no presentó trabajo por lo

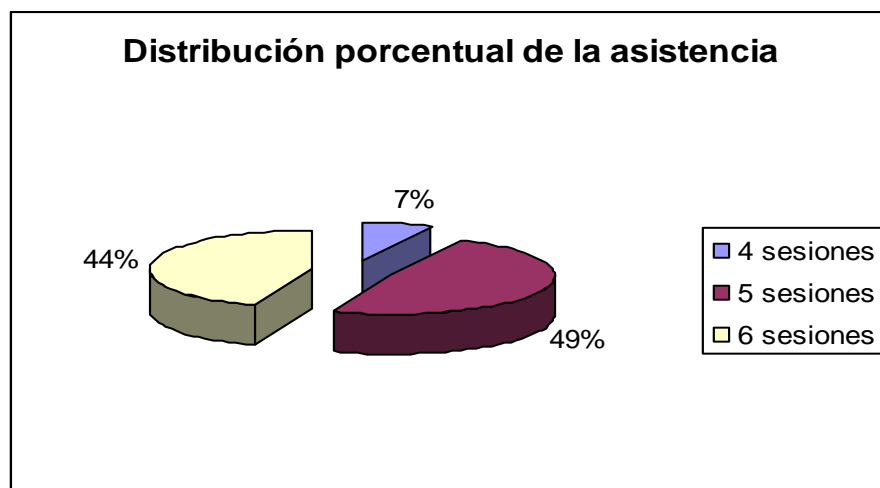


que finalmente reprobaban el curso ambas personas, quedando la escuela sin certificación correspondiente.

De las 12 escuelas participantes de la VI región, no hubo ausencias importantes.

Respecto de la evaluación prevista, se aprecia que hubo un alto porcentaje de jefes de UTP (46,9%) que no presentaron su trabajo final siendo calificados con la nota mínima.

Para el análisis de resultados arrojados por la evaluación sumativa de final de proceso se considerará la combinatoria de las variables asistencia y resultado final. Así, de la totalidad de participantes originalmente considerados (50, a pesar de ser 49 escuelas dada la doble participación de la Escuela Emilia Láscar, mencionada anteriormente) se aprecia que los jefes de UTP que participaron de todo el proceso (con asistencia entre 67 y 100%) alcanzan a un total de 43, lo que corresponde a un 86% del total. En el cuadro que se presenta a continuación se aprecia la distribución porcentual de los sujetos, de acuerdo a la cantidad de sujetos en tres rangos de asistencia: 67%, 83% y 100% (con 4, 5 y 6 sesiones respectivamente):



La asistencia a las jornadas en la UAH, indican el alto grado de valoración positiva con que cuenta el trabajo desarrollado por este equipo y la vinculación y desarrollo permanente de una mirada sinérgica y proactiva en la búsqueda de mejores resultados en las escuelas.



Para el año 2009, se espera que la presencia de los materiales en las escuelas permita un mayor involucramiento por parte de aquellos actores que, por diversas razones, quedaron fuera en el proceso este año. Es de cuidado la situación relativa a la evaluación, que, como mencionábamos anteriormente, no fue presentada por un grupo importante de jefes de UTP, quienes habiendo asistido regularmente, desistieron de la certificación, básicamente por razones de tiempo. Tal como puede apreciarse en el cuadro posterior, 16 profesores que participaron activamente en la capacitación no presentaron su trabajo final, correspondiendo al 37% del total de participantes activos.

Escuela	Comuna	Apellido P.	Apellido M.	Nombres	asistencia
ESCUELA BASICA SARGENTO CANDELARIA 407	CERRO NAVIA	BURGOS	SOLIS	RAMÓN MIGUEL	83%
VIOLETA PARRA	CERRO NAVIA	GUERRERO	TORVEZURI	MAGNOLIA DE LOURDES	67%
LICEO FRANCISCO JAVIER KRUGER ALVARADO	BUIN	GUZMÁN	GONZÁLEZ	ISABEL DEL CARMEN	83%
ESCUELA BASICA SOL DE SEPTIEMBRE	LAMPA	HERRERA	CARVACHO	TERESA DE JESÚS	100%
ESCUELA BASICA EMILIA LASCAR	PEÑAFLORES	LOPEZ	VILLAGRAN	MARIA VERONICA	67%
ESCUELA LO CAÑAS	LA FLORIDA	ORTIZ	DONOSO	VERONICA ETELVINA	67%
LICEO ALTO JAHUEL	BUIN	PARRAGUEZ	DROGUETT	LUIS ALBERTO	83%
ESCUELA BASICA SOL NACIENTE	CONCHALI	PARRAGUEZ	PEREZ	MARIA ELIANA	83%
ESCUELA BÁSICA CLARA ESTRELLA	LO ESPEJO	REYES	ALARCON	SUSANA BEATRIZ	100%
ESCUELA GUARDIA MARINA ERNESTO RIQUELME	LA FLORIDA	RIQUELME	CABEZAS	MARIA BEATRIZ	83%
MARCELO ASTORECA CORREA	LA PINTANA	RIQUELME	FIERRO	MARIA ANGELICA	83%
ESCUELA BASICA VALDIVIA DE PAINE	BUIN	SANDIVARI	VENEGAS	VIVIAN YESSIE	83%
JUAN DE DIOS ALDEA	LA PINTANA	SANTANA	DIAZ	RAMONA ZUNILDA	83%

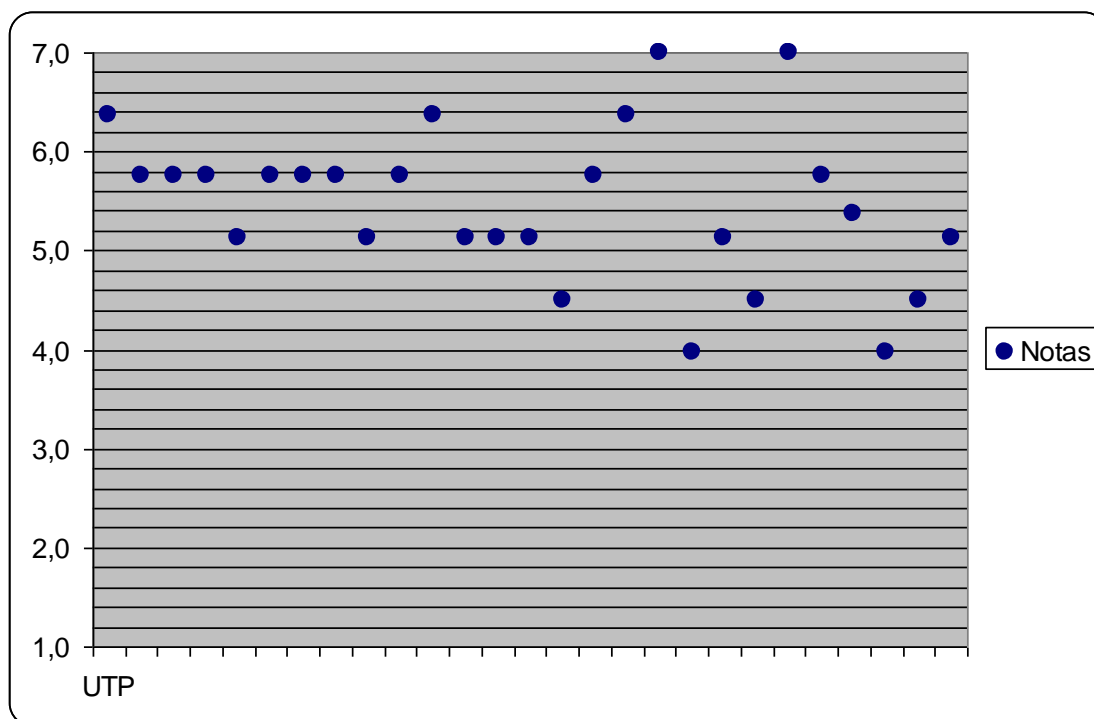


Escuela	Comuna	Apellido P.	Apellido M.	Nombres	asistencia
ESCUELA SAN FRANCISCO DE ASIS	MOSTAZAL	CAMPOS	CAAMAÑO	JULIA DEL CARMEN	83%
TUNICHE	GRANEROS	GUERRERO	CACERES	OLGA MIREYA	83%
VILLA LA COMPAÑÍA	GRANEROS	RAMOS	CARREÑO	MAGALI DEL CARMEN	83%

Del total de profesores que presentó su trabajo final, podemos apreciar en el gráfico a continuación, los resultados obtenidos los cuales en un alto porcentaje son satisfactorios.

La calificación más baja corresponde a un 4,0, con solo dos casos, luego siguen 4,5 con tres casos, de un total de 27 jefes de UTP que presentaron su evaluación.

Como se indicó anteriormente, la evaluación consistía en elaborar un plan de trabajo para el año 2009, considerando la continuidad de la Estrategia LEM Lenguaje en sus escuelas. Se pretende, retomar este trabajo para que se lleve a cabo un seguimiento específico a la gestión de la escuela en este subsector de aprendizaje.





Respecto de la apreciación cualitativa de los planes elaborados por los jefes de UTP, se aprecia que la planificación de las sesiones de reflexión con los docentes de 2º NT y primer ciclo aborda temas centrales para la consecución de aprendizajes de calidad en Lenguaje. Así, los jefes de UTP se plantean continuar estudiando temas como: Evaluación Auténtica en Lenguaje y Comunicación, Manejo de la Lengua, Producción de Textos y Tres Momentos de la Lectura.

Para todos los casos, los jefes de UTP proponen llevar a cabo sesiones de reflexión de dos horas para revisar estos temas. No hay un planteamiento metodológico claro para el tratamiento de los mismos y suelen describir acciones como revisión de presentaciones de Power Point y reflexionar a partir de pautas. No se aprecian propuestas innovadoras las cuales podrían haber sido tomadas de las sesiones de la UAH o de los talleres de las escuelas (a los cuales la mayoría asiste).

También hay una propuesta de seguimiento, la cual intenta focalizar la mirada en aspectos disciplinares y metodológicos, sin embargo, este aspecto está poco logrado ya que tienden a mencionar todos los elementos como importantes, olvidando el concepto de focalización de la mirada. Queda, en una segunda etapa, reformular en conjunto estos focos de observación y revisar los instrumentos necesarios para que este acompañamiento se lleve efectivamente a cabo.

Entre las fortalezas observadas en los trabajos, los jefes de UTP logran evidenciar la importancia de los espacios de reflexión y del acompañamiento al aula para revertir prácticas inadecuadas. Incluso, se puede evidenciar que el diálogo pedagógico pasa a ser una acción valorada para abordar en conjunto (profesores y UTP) la solución de problemas.

Queda por trabajar y profundizar herramientas de acompañamiento más específicas, algunas de ellas pueden ser tomadas desde el coaching, sin embargo, la UAH no ha desarrollado aún una propuesta concreta para el rediseño del plan de trabajo con jefes de UTP.



- d. Informe final en el dominio de apoyo realizado a las escuelas en la elaboración de Planes de Mejoramiento.

El presente Informe de Actividades da cuenta de la implementación y resultados de una iniciativa de apoyo técnico pedagógico a los docentes directivos y jefes de las Unidades Técnico Pedagógica de las Escuelas partícipes del Proyecto LEM 2008, quienes actualmente se encuentran abocados a la elaboración de un Plan de mejoramiento educativo, en el contexto de la Ley de Subvención Preferencial (Ley SEP).

Esta iniciativa denominada “Plan de Mejora y Aprendizajes, en el marco de la SEP” fue organizada en tres sesiones de trabajo presencial, de cuatro horas cada una, para las 37 escuelas, divididas en dos grupos, que actualmente conforman el Proyecto LEM Lenguaje de la Región Metropolitana. En la Sexta Región de Chile, se realizó el mismo plan de trabajo el cual se desarrolló en dos sesiones, de 3 horas y 30 minutos cada una, para los equipos directivos de las 12 escuelas que participan actualmente en el proyecto, más coordinadores comunales, funcionarios de DEPROV y DAEM de las comunas.

Dado el contexto de implementación de la ley SEP, el equipo de la UAH diseñó un programa de apoyo para la elaboración de los planes de mejoramiento, considerando que una de las dimensiones obligatorias para esta primera fase correspondía a la elaboración de un diagnóstico en este subsector de aprendizaje. Así, se incorporó a directores (as) y otros docentes directivos, en la lógica de abordar la escuela en forma sistémica. Esta mirada ya había sido avanzada en años anteriores en el desarrollo de la Estrategia LEM, tanto en el desarrollo del proyecto Piloto de atención a la escuela completa, como en las jornadas de trabajo desarrolladas con directores y sostenedores de escuelas LEM. La lógica de base es considerar a la escuela como una institución en permanente aprendizaje corporativo, y que, progresivamente se ve enfrentada a dar cuenta de los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Por otra parte, desde los inicios de la implementación curricular en LEM se ha trabajado por desarrollar un trabajo sustentable, no solo de los aprendizajes y resultados de los profesores participantes sino de la institución completa, y particularmente por parte de los niños y niñas.

Este enfoque es avalado por diversas investigaciones educativas que han relevado la importancia de concebir los logros de aprendizajes de los niños y niñas como



una tarea de todo el establecimiento escolar. Un rol especial les cabe a los directores y equipos directivos de los establecimientos ya que el mejoramiento de la gestión pedagógica de aula se inserta en una construcción social que requiere de líderes que promuevan y conduzcan los cambios y las innovaciones.

Así, en este apartado se describen las actividades y resultados de los tres talleres realizados en los dos grupos de escuelas en la Universidad Alberto Hurtado. De la misma forma, se da cuenta de los dos talleres realizados en la ciudad de Rancagua (Sexta región). Luego se presentarán las fortalezas y debilidades, tanto del equipo docente a cargo de los talleres como de los participantes. Finalmente, se relevarán conclusiones de esta experiencia de capacitación a los docentes directivos de las escuelas que participan en el Proyecto LEM.

Finalmente se concluye con un anexo que contiene una muestra representativa de materiales y resúmenes de contenidos que se desplegaron en los talleres.

Descripción de los talleres realizados: actividades y resultados obtenidos en RM.

La modalidad de trabajo fue concebida como Taller de Reflexión Pedagógica para apoyar a los docentes directivos y técnico pedagógico de las Escuelas que están participando en un proceso interno de Diagnóstico para elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en el contexto de la Ley de Subvención preferencial. Estas actividades tuvieron como propósito recoger las experiencias, modos y rutinas que poseen los docentes directivos y técnico pedagógico sobre el componente de gestión en sus escuelas y cómo estaban procesando y actuando de cara a las distintas exigencias y desafíos que les emplazaba el avance de las distintas etapas para elaborar su Plan de Mejoramiento.

A continuación se resumen las actividades realizadas y los resultados alcanzados de cada uno de los tres talleres realizados, en el entendido que cada taller fue impartido dos veces (grupo 1 y grupo 2). De cada taller se integran los principales acontecimientos, reflexiones y efectos que tuvo en ambos grupos de Escuelas de la Región Metropolitana.



Primer taller: Plan de Mejoramiento Educativo y Aprendizajes en el marco de la SEP.

Objetivos del taller:

- Valorar la importancia que tiene la mejora planificada de los aprendizajes, como herramienta de gestión curricular para ejercitar y fortalecer la conducción y el liderazgo de los equipos directivos de las Escuelas.
- Conocer el estado de avance del proceso de elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo de las Escuelas.
- Propiciar una reflexión autocrítica de los resultados escolares de una unidad educativa.

Temas abordados:

- Aprendizajes a partir del SACGE.
- La comunidad profesional de aprendizaje.
- El diagnóstico del establecimiento escolar.
- Taller práctico sobre los resultados de aprendizajes escolares.

Las actividades del taller se organizaron en función de los siguientes temas

- Aprendizajes a partir del SACGE: Identificar las fortalezas y debilidades que generó en la unidad escolar la autoevaluación realizada en el contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar que debe ser asumido como un referente importante para las nuevas exigencias y desafíos.
- La comunidad profesional de aprendizaje: Instalar una crítica propositiva sobre la importancia de refundar las relaciones humanas y profesionales entre los docentes directivos y de aula.
- El Diagnóstico del establecimiento escolar: Conocer el estado de avance de esta actividad y la búsqueda del sentido³ que tiene esta iniciativa para (re) profesionalizar las prácticas de gestión directiva y pedagógicas curriculares.

³ “Encontrarle sentido a algo significa que se ha producido un cambio cualitativo en la mente, se ha encontrado, o vislumbrado, o percibido una nueva perspectiva de algo; es una percepción intuitiva que permite integrar cierta información que uno ha estado recibiendo en una nueva forma o estructura. Uno ha comprendido...es como si se hubiera iluminado algo dentro de la mente. (www.tomaustin@telesur.cl)



- Análisis de resultados escolares: Ejercitar la interpretación y análisis de los resultados escolares de una Escuela y su relación con las variables de eficacia escolar y los factores de carácter institucional.

Los resultados observados en este Taller se declaran en función de los temas tratados:

Considerando el primer tema tratado al inicio de este Primer Taller hubo una reflexión sobre el aprendizaje acumulado en relación a la autoevaluación y planes de mejora que se realizaron el marco del SACGE. Esta actividad generó en los participantes interés por el intercambio de experiencias y opiniones acerca de lo que significó dicho proceso, y qué había que tener en cuenta considerando que en la actualidad están frente a desafíos de similares características. Algunas de las intervenciones serán recreadas a modo de ejemplo del análisis aquí propuesto:

“Con la autoevaluación tuvimos que hacer un plan de mejora y ahí quedó escrito, ya que es muy difícil ponerlo en práctica, si todos los días hay tantas cosas que resolver.”

(Otra persona se dirige a todo el grupo y dice)“a propósito de lo que dice el colega, yo ahora quiero decir que es una buena idea tener un plan de mejora, pero yo me pregunto ¿cómo entusiasamos a los colegas que ya están sobrepasados de trabajo?”

También hubo opiniones que dieron cuenta que lo más débil fue la recolección de las evidencias, como también considerar que estas iniciativas tienen un fuerte componente administrativo.

“Cuando tuvimos que enfrentarnos al examen como el Panel Externo, nos dimos cuenta que no podíamos demostrar aquellas prácticas que las habíamos considerado que estaban en el nivel 5”

“Por mi parte les puedo contar que aprendimos mucho con la autoevaluación, ya que nos dimos cuenta que hasta ese momento hacíamos varias cosas importantes, pero no teníamos ningún registro. Desde entonces, estamos atentos a tener evidencias. Es importante llevar un registro escrito de lo que hace y hacerle un respaldo, o sea tener evidencia objetivas.”

“...Yo por mi parte, creo que corremos el riesgo de llenarnos de más papeles, digo esto porque es así nomás. Yo me paso gran parte del tiempo en puros papeleos que nos piden de todos lados”



También otros participantes dieron testimonios sobre algunas actividades con foco en la gestión pedagógica de aula y del rol conductor que deben ejercer los docentes directivos.

“...también nos hemos dado cuenta que al principio cuesta que los colegas entiendan lo importante que es planificar la clase. Pero, una vez que se comienza, el secreto es no soltar más esa exigencia y así se va instalando y comprendiendo como una cosa propia de la profesión”

“En mi escuela logramos instalar la observación de aula, fíjense que ahora ya no tenemos problemas con eso. Aquí está mi jefa de UTP que lo puede confirmar...”

“Nosotros hicimos un plan de mejoramiento ya que fue una exigencia de la autoevaluación, no puedo decir que lo hemos llevado adelante con todo lo que nos propusimos, pero por lo menos hemos logrado que los colegas, no solamente planifiquen, sino que esa planificación la usen en sus clases.”

Un aspecto clave de la implementación de un Plan de Mejora es el seguimiento que realice el equipo directivo para poder verificar el estado de avance de las distintas acciones planificadas como también de las personas responsables de su cumplimiento.

En este ámbito aparecen varias opiniones que dan cuenta que la gestión del tiempo es una de las dificultades principales para dar un lugar relevante a actividades de carácter pedagógico. Así, este factor, el cual está muy arraigado en la cultura escolar, aparece como una “excusa” para explicar porque algunas de dichas actividades van quedando rezagadas por las urgencias de la cotidianeidad escolar.

“Nos falta tiempo para reunirnos a ver qué va pasando con las actividades del plan de mejora. Es verdad, uno comienza bien la cosa, pero después se diluye, ya varios lo han dicho, falta tiempo para tantas situaciones que todos los días aparecen y que hay hacer.”

En esta instancia hubo un debate que vino a confirmar que lo aquí expresado constituye un núcleo duro de la cultura escolar. Este debate estuvo presente a lo largo de los tres talleres realizados.

“El MINEDUC pide y pide cosas que tenemos que hacer, pero no tiene idea de lo que pasa todos los días en una escuela. Tenemos que cubrir licencias médicas, tenemos que



atender apoderados, llegan distintos programas con todo tipo de exigencias, y para qué decir, los problemas de disciplina...”

Al retomar el tema del monitoreo se evidencia que los docentes directivos aún no han avanzado en el manejo y valoración de indicadores y medios de verificación como componentes claves para poder realizar una revisión y análisis más acucioso del estado de avance de las acciones planificadas, en el contexto de un plan de mejora.

“Claro, nos falta tener en cuenta que para el monitoreo necesitamos elaborar los indicadores, yo tengo que decir que no lo hacemos y pensándola bien creo que no sabemos hacerlo.”

“Yo tengo confusiones con estos conceptos, por ejemplo ¿es hablar de lo mismo cuando decimos evidencia y medio de verificación?”

En fin, el comienzo del primer taller fue muy interesante ya que hubo apertura e interés en dar cuenta de algunas debilidades y sobre todo relevar algunos aprendizajes relacionado con lo que representa el plan de mejora. Este inicio dio pie para relevar la importancia que reviste la corresponsabilidad de docentes directivos y docentes de aula para encaminar una mejora planificada de los aprendizajes escolares.

Este es un tema que requiere ser tratado en profundidad ya que es un núcleo duro de la cultura escolar que hay que quebrantar. La cultura escolar es una temática transversal que en nuestro caso estuvo presente también en las reflexiones de los siguientes talleres.

El tratamiento del segundo tema de trabajo -la comunidad profesional de aprendizaje- se constituyó en una interpelación necesaria de instalar para continuar con la reflexión y la controversia sobre algunas claves que tendrán que ser tomadas en cuenta de manera coherente y consistente, de acuerdo al diagnóstico y el PME, por ejemplo:

- El Consejo de Profesores es una instancia privilegiada para constituir la comunidad profesional de aprendizaje mediante una reflexión franca y sostenida en el tiempo sobre temas acorde con los aprendizajes escolares y las prácticas asociadas a la gestión institucional.



- La reflexión pedagógica a partir de los resultados escolares los docentes directivos y de aula se obliga y compromete a levantar preguntas, hipótesis, elaboración de remediales y otras iniciativas de mejora y el posterior monitoreo y evaluación.
- Los docentes directivos y de aula, en tanto comunidad profesional requieren mejorar el clima social mediante la creación de estrategias de mejora de la calidad de las relaciones humanas y profesionales.

Este tema también permitió recoger otros nudos asociados a pautas culturales relativas a un quehacer docente individualista, donde cada uno va a lo suyo, a la poca tolerancia a la crítica sobre los deberes profesionales y a la carencia de competencias cooperativas.

“Tengo que decir algo que me parece importante y es que estamos acostumbrados a un trabajo individual, por eso ese dicho que dice que cada profesor es dueño de su clase y por eso mismo cuesta mucho organizar trabajo por departamento o niveles. Cada uno se la arregla como puede y tampoco nos gusta que otros nos digan lo que está o lo que está mal”.

“No es fácil crear lo que ustedes llaman - la comunidad profesional - ya que no es fácil armar equipos de trabajo, cuesta ponerse de acuerdo...”.

“Nosotros hemos avanzado en nuestras relaciones con los colegas, pero siempre hay que andar con mucho cuidado, porque si uno quiere hacer una crítica, esta se toma como ataque personal...”

“Entre nosotros no existe un buen clima para el trabajo, incluso se arman grupitos, unos en contra de la evaluación del desempeño docente, otros que dicen que es bueno que se planifique, entonces por distintas cosas hay diferentes posiciones que hace que se formen grupitos...”

“Por mi parte asumo que para avanzar en los desafíos y problemas que se nos presentan en el día a día el único camino es aunando las capacidades y las energías de todos para juntos empujar para avanzar...”

Estas intervenciones y otras dieron pie a una reflexión sobre la importancia de la construcción de sentido de las diversas tareas y exigencias que depara la gestión institucional y también dejó planteado algunas dimensiones fundamentales del enfoque de gestión como son la cultura e identidad organizacional en la



perspectiva de un horizonte compartido, la búsqueda de metas compartidas sobre los aprendizajes escolares, el trabajo en equipo, la búsqueda de la innovación como una actitud profesional permanente, y obviamente, la evaluación de procesos y resultados de la unidad escolar.

Finalmente se pudo observar que algunos participantes tomaron algunos apuntes sobre el tema presentado y algunos de ellos manifestaron la intención de organizar una presentación en el Consejo de Profesores sobre el tema de la comunidad profesional de aprendizaje.

El tercer tema sobre el Diagnóstico en el marco de la SEP permitió que los participantes contaran en qué etapa del proceso se encontraban. Algunos ya habían realizado la etapa del diagnóstico referida a los aprendizajes escolares, otros estaban recién comenzando el diagnóstico institucional. Incluso algunos de los participantes manifestaron que todavía estaban esperando una asesoría externa ofrecida por el Sostenedor en relación a la aplicación de pruebas sobre el Dominio Lector y la Comprensión Lectora. Estos últimos expresaron su molestia por la incertidumbre que les provocaba la espera.

Para disponer de más antecedentes sobre la situación de las escuelas en relación al proceso que estaban llevando a cabo, en el marco de la SEP se aplicó una encuesta cuyos resultados dieron cuenta que: de las 35 escuelas encuestadas 12 aún no inician el proceso de diagnóstico para el plan de mejora y 22 comenzaron el proceso. Del total, 23 escuelas están con apoyo y 12 no cuentan con ayuda comunal o externa. Frente a la pregunta: ¿Por qué no han iniciado su plan de mejoramiento? 3 escuelas contestan que no han recibido orientaciones, 1 responde que las orientaciones han sido poco claras, 2 de los establecimientos no cuentan con equipo profesional necesario, 12 escuelas argumentan otras razones como: falta de financiamiento, falta de tiempo y estar aún realizando el diagnóstico.

También solicitaron algunas aclaraciones sobre la evaluación del Dominio Lector y cómo se tenía que proceder con el diagnóstico institucional. A propósito de este último punto se explicitó que la evaluación de las áreas y dimensiones institucionales tienen directa relación con las variables de la eficacia escolar. Para realizar el tema sobre escuela eficaz se hizo entrega del documento “Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz” (Román, M.; 2006) para que todos los



participantes lo asumieran como una lectura obligatoria antes del segundo taller. Más adelante, se comentará que ocurrió efectivamente con esta tarea.

Una fase importante de trabajo durante este tema fue el referido a la importancia que tiene el análisis de los resultados de aprendizaje para poder vislumbrar con mayor objetividad las variables institucionales que están incidiendo en los resultados de bajo logro. Con la reflexión anterior se hizo “el puente” para el último tema del taller.

El cuarto tema estuvo centrado en un ejercicio práctico referente al análisis de los resultados SIMCE histórico, la eficiencia interna y los niveles de logro de una Escuela tipo. El trabajo se organizó mediante la formación de pequeños grupos compuestos por cinco a seis personas de distintas escuelas.

Esta actividad permitió conocer el análisis realizado por cada grupo, el que en general fue suficiente, pero hubo algunas consultas que dieron señales que un porcentaje cercano a un 60% de los participantes no tiene un conocimiento sobre los niveles de logro y de los mapas de progreso.

Además, nuevamente aparecen pautas culturales relativas en este caso a las bajas expectativas que tienen en general los docentes en relación a las capacidades de sus estudiantes. Si bien es cierto que los docentes directivos no reconocen este aspecto como propio, implícitamente también está presente en sus representaciones sociales.

“Varias veces hemos realizado un trabajo análisis de los resultados escolares, por ejemplo este año, ya lo hicimos con la Cascada SIMCE 2007 y muchos colegas vuelven a afirmar y concluir que la situación de bajos resultados se debe principalmente a las familias que dejan toda la responsabilidad en la Escuela...”

“Por mi parte, no es mucho lo que pueden hacer los colegas de aula ya que los niños que recibimos llegan carenciados desde su propio hogar”

Pero, del mismo modo, a instancias de preguntas problematizadoras del equipo conductor del taller, aparecen voces disidentes que explicitan que los resultados de bajo logro también se relacionan con el trabajo de aula del profesor:

“Tenemos que sacarnos la venda de los ojos y reconocer que hay colegas que no planifican, que llegan atrasados, digamos que sacan la vuelta...”



“En mi escuela pasa eso que dice la colega, pero es muy difícil que se quiera reconocer, siempre le echan la culpa a los alumnos y a sus familias”

En resumen, el ejercicio práctico fue útil para actualizar y aclarar aspectos relacionados con los distintos datos duros que muestran tendencias y resultados que oscilan en el tiempo. Pero, no fue posible avanzar en una mirada autocrítica sobre las variables institucionales, en tantos factores internos que están incidiendo en los resultados. Dicho de otro modo, este es un tema que quedó pendiente y que fue retomado en el segundo taller.

Segundo taller: Plan de Mejoramiento Educativo y Aprendizajes en el marco de la SEP.

Objetivos:

- Incorporar en la reflexión pedagógica marcos teóricos sobre la eficacia y la mejora de la escuela.
- Validar el diagnóstico Institucional a partir de la evaluación de las áreas de gestión institucional, en la perspectiva de la eficacia escolar.

Actividades:

- Marco conceptual de la eficacia escolar y la mejora de la escuela.
- El diagnóstico y los aprendizajes escolares.
- Las áreas de gestión y las dimensiones del diagnóstico institucional.

Este Taller se organizó en función de tres temas centrales, a saber:

- Resumen conceptual sobre la eficacia escolar y la mejora de la Escuela: Conocer algunas distinciones teóricas sobre la eficacia escolar y la mejora de la escuela para enriquecer el análisis del auto diagnóstico institucional.
- El diagnóstico y los aprendizajes escolares: Reforzar el uso de algunas categorías de análisis de resultados escolares y reafirmar la importancia de conocer más en profundidad lo que son los Niveles de Logro y los Mapas de Progreso.
- Consolidación del diagnóstico institucional: Iniciar la instalación de algunos procedimientos a tener en cuenta sobre el diagnóstico institucional y el uso de algunas categorías de análisis de la evaluación de las áreas y dimensiones de la gestión.



Resultados observados, a la luz de la descripción de los temas tratados:

A partir del desarrollo del primer tema se pudo constatar que proponer una reflexión a partir de la presentación de un marco teórico no es un tema amigable para un porcentaje importante de participantes. Ciertamente que escuchan con atención, incluso algunos registran comentarios en sus cuadernos. Pero, no se produce una mayor motivación e interés por preguntar, comentar y vincular algunos elementos de la investigación y los estudios sobre eficacia escolar y la mejora de la escuela, con sus propias realidades específicas. Incluso, frente a la pregunta si hubo lectura del documento relacionado con la enseñanza eficaz entregado en el taller anterior, solo tres personas (de los dos grupos) pudieron dar cuenta que lo habían leído, aunque reconocieron que fue una lectura ligera.

Los docentes del taller expusieron un par de temas sobre la gestión pedagógica - la planificación didáctica y el uso de tiempo - para generar reflexión y debate, a propósito de los factores y variables de la unidad escolar que inciden en los aprendizajes.

Algunas imágenes verbales sobre la planificación.

“Ahora mis profesores planifican y estamos recién entrando al aula para ver la aplicación de ella...”

“A nosotros la Corporación nos puso a disposición una planificación comunal y ya está instalada entre los profesores. Junto a eso estamos comenzando a revisar su uso visitando el aula”

“Este tema me inquieta ya que está claro que hay profesores que no planifican, entonces hay harta improvisación”

“Yo leí el documento que nos dieron y me di cuenta que la planificación es un factor importante para hacer una buena enseñanza”

Sobre el uso del tiempo:

“Hay profesores que tardan varios minutos para llegar a la sala, incluso cuando llegan a ella, le piden a un alumnos que vaya a buscar el libro de clases”

“Claro, nos cuesta hablar de esto, pero es un problema que está ahí nomás...”



“Y que podemos hacer, nada porque estamos atrapados por el estatuto docente”

Esta fue una oportunidad para vincular las opiniones que se estaban vertiendo con el Marco Para la Buena Enseñanza, especialmente con el Dominio A “Preparación de la Enseñanza”, a propósito de los docentes de aula y con algunas de las dimensiones del área de la Gestión Curricular que están presentes para evaluar la gestión institucional. Nuevamente se apeló a la corresponsabilidad de docentes directivos y de aula, aspecto clave para la futura implementación del PME y su eventual impacto.

Para los docentes del Taller quedó instalado el desafío de retomar en el próximo taller, los Marcos de Actuación que rigen el desempeño profesional de docentes directivos y de aula.

El segundo tema permitió abrir nuevamente un espacio para retomar algunos aspectos relacionados con los Niveles de Logro, Mapas de Progreso e Indicadores de aprendizaje. De esta manera, se presentaron modelos que apuntan al fortalecimiento de la comprensión de estos componentes, que forman parte de diagnóstico. Para desarrollar esta actividad se presentó a los equipos resultados de aprendizaje⁴ de una escuela similar a las que ellos dirigen, los analizaron y establecieron relaciones entre los aprendizajes evaluados y los sistemas de gestión curricular que los sustentan.

Al analizar los distintos instrumentos los equipos directivos confirman que los resultados de la escuelas están en directa relación con los mecanismos de gestión presenten en las escuelas y los grados de instalación que subyacen a estos sistemas. Reflexionan en relación a su responsabilidad que le cabe en los resultados de los alumnos y la forma de abordar el desafío que hoy les presenta la SEP.

Finalmente, durante el desarrollo del tercer tema se destinó un tiempo de trabajo para recoger desde los participantes lo que estaba ocurriendo con el trabajo conexo a la evaluación interna de las áreas y dimensiones de la gestión directiva.

En a lo menos el 30% de los participantes todavía no habían empezado a trabajar en la mencionada autoevaluación y quienes lo estaban haciendo solamente dieron

⁴ Ver matrices en el anexo: SIMCE, fluidez lectora y resultados de comprensión lectora.



cuenta que se había aplicado la encuesta al interior de los docentes directivos y en algunos casos, ya se estaba aplicando a los docentes de aula.

También este fue un momento muy importante para conocer las distintas iniciativas que están vigentes en la unidad escolar, entre ellas la estrategia LEM y como los docentes directivos valoran “tantos proyectos que hay en las escuelas” y cuáles de ellos, por ejemplo, son efectivamente un aporte para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes de aula. Es decir, la importancia que tiene alinear algunas de estas acciones ya existentes para consolidarlas y proyectarlas, desde el PME.

Finalmente, se organizó el trabajo en función de una reflexión a partir de las categorías y criterios que había que considerar para la asignación del valor a las preguntas de orden cualitativo que deben acompañar la cuantificación de las cuatro áreas de la gestión institucional.

También se hizo un ejercicio práctico sobre cuáles serían las razones que justificaban el valor 1 asignado a la práctica “el equipo directivo define una estructura de planificación de clases, la cual es informada, compartida y empleada por todos los docentes”. Esta práctica corresponde a la dimensión Planificación de la Enseñanza (planificación de clases) del Área de Gestión Curricular.

Este trabajo reafirmó la importancia de la planificación didáctica como herramienta para gestionar aprendizaje y que es una práctica que no está definitivamente instalada, tal como lo señalaron en parte de la reflexión tenida durante el desarrollo del primer tema de este taller.

Tercer Taller: Plan de Mejoramiento Educativo y Aprendizajes, en el marco de la SEP.

Objetivos:

- Analizar los resultados de la evaluación de las áreas de gestión institucional para identificar aquellas variables que deben ser consideradas en el PME.

Temas:

- Los Marcos de Actuación y el desarrollo profesional docente: Identificar las competencias, habilidades y/o conocimientos profesionales que se ya se



tienen, como también aquellas que se requieren perfeccionar para fortalecer el desarrollo profesional.

- Los componentes operacionales de una práctica ideal: Conocer la dimensión conceptual sobre algunos componentes clave para diseñar acciones de mejoramiento de la gestión institucional.
- Taller sobre la práctica ideal: Ejercitar la elaboración de los componentes de una práctica ideal.

Resultados observados en este Taller en función de la descripción de los temas tratados:

Una propuesta de fortalecimiento de las capacidades directivas y de intervención en los procesos escolares, se hace más pertinente para el mejoramiento de la calidad de procesos y resultados de los establecimientos en la medida que coincide con los desafíos fundamentales propuestos por el Ministerio de Educación a través de diversos marcos regulatorios de la acción de los establecimientos y de sus actores. En el primer tema se hace referencia concreta al Marco para la Buena Dirección y al Marco para Buena Enseñanza. Por efecto reflejo, ambos marcos se vincularon con el Modelo de Calidad Escolar que se encuentra a la base de las áreas y dimensiones de la autoevaluación institucional que están llevando a cabo las unidades escolares.

La reflexión pedagógica durante el desarrollo del primer tema se instaló mediante la organización de pequeños grupos de cinco a seis integrantes quienes revisaron los Dominios de este Marco para analizar el B de Gestión Curricular del Marco para la Buena Dirección. El reporte de los grupos de trabajo permitió tener una franca conversación acerca de las competencias contenidas en este Dominio del Marco para la Buena Dirección ya que dan cuenta de la manera que el director (a) y su equipo directivo ejercen conducción y liderazgo pedagógico para asegurar los aprendizajes escolares.

Algunas de las opiniones recogidas durante la sesión:

“A mí me parece importante analizar los dominios de este Marco, ya que hay aspectos importantes que debo tomar en cuenta para hacer mejor la pega, como se dice. Por ejemplo, nosotros en el grupo vimos que nos olvidamos de tener a mano el Marco para la Buena Enseñanza para trabajar con los colegas la preparación e implementación de buenas clases...”



“Nosotros vimos que donde tenemos que mejorar es con los mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular, eso está en el criterio 4. Vimos que el mecanismo no lo tenemos tan claro, ya que hemos pasado por varias pautas de observación de aula”

“...claro, yo reconozco que no uso y no conozco bien ni el marco nuestro, ni tampoco el de la buena enseñanza”

“Me ha parecido motivador la forma como han presentado los marcos y me gustaría tener las pautas para poderlo trabajar con mis colegas de aula”

A partir de las intervenciones de los participantes se desarrolló una reflexión que permitió puntualizar algunas ideas. Por ejemplo, se despejó la creencia mayoritaria que hay sobre un sistema de supervisión y apoyo de aula, solamente centrado en la existencia de una pauta de observación de aula, y no en un conjunto de procedimientos, dentro de los cuáles se encuentra la pauta de observación, en tanto instrumento. Se hicieron explícitos algunos aspectos muy interesantes, a la luz de las experiencias de los participantes sobre la instalación de un sistema de esta naturaleza. Por ejemplo, el sistema debe comenzar primero con aquellos docentes que voluntariamente se ofrecen para ser observados, que es deseable que la pauta de observación sea consensuada con los colegas, que la retroalimentación del observador(a) debe darse en lo posible, inmediatamente después de la clase observada, que conocer las fortalezas de los docentes permite ir reuniendo antecedentes para futuras incorporaciones de profesores de aula para realizar observaciones. También se concluyó que las debilidades detectadas deben dar pie para establecer mecanismos internos y/o externos de apoyo específico y una capacitación pertinente y acotada a las auténticas necesidades y requerimientos de los docentes. Este último aspecto cobró mucho sentido en los participantes, ya que evidenciaron que se ha desarrollado una amplia oferta de perfeccionamiento, pero no siempre focalizada en las reales necesidades de actualización y profundización pedagógica requerida por los docentes.

Importante fue advertir que los participantes manifiestan interés por incrementar el manejo de estas herramientas, incluso reconocen tener un dominio mínimo de ambos Marcos de Actuación, ya que no está en sus prácticas habituales disponer de ellos como material de apoyo y/o consulta. Esta actividad se realizó con el apoyo de pautas preparadas especialmente para facilitar la reflexión y el intercambio grupal del MBD. Por razones de tiempo solo se presentaron las pautas sobre el



MBE, sin embargo, todos los participantes solicitaron la versión electrónica de ambas pautas ya que se mostraron interesados en utilizarlas en reuniones internas de reflexión pedagógica.

A continuación se dio inicio al segundo tema mediante el intercambio de experiencias acerca de cómo se estaban dando los procesos de autoevaluación institucional en las escuelas. Alrededor de un 80 % de participantes ya estaba en pleno período de la aplicación de la encuesta, pero aún habían escuelas que estaban retrasadas principalmente porque no habían podido organizarse, o bien porque estaban esperando la coordinación con la asesoría externa (por ejemplo, las escuelas de la comuna de Maipú).

Lo interesante que surgió del intercambio de experiencias fue que los reportes de los participantes que representaban al 60% dieron cuenta que, en algunos casos rápidamente se habían asignado el valor 2 que representa la presencia permanente de una práctica a nivel institucional, pero sin el soporte institucional de seguimiento ni evaluación de la misma. O bien, el valor 3 que constata la presencia de una práctica en forma sistemática, como parte de un sistema de trabajo que además ha probado su efectividad en diversas oportunidades.

El punto más álgido de esta parte de la reflexión fue cuando se preguntó si contaban con respaldo objetivo y documentado para respaldar los valores asignados. En efecto, la gran mayoría reconoce que no cuenta con elementos de respaldo, no cuenta ni con indicadores ni medios de verificación para demostrar la presencia y la instalación de las prácticas señaladas en la encuesta de autoevaluación. Los docentes del taller recomendaron a los participantes realizar una segunda vuelta de revisión de los valores que ya se habían asignado, teniendo en cuenta la existencia efectiva de los correspondientes respaldos.

Se intentó desarrollar como idea fuerza que los docentes directivos y de aula aprendan a reconocer que el establecimiento no realiza determinadas prácticas institucionales (valor 1), o que hay una presencia irregular de prácticas en el establecimiento, dependiendo de los actores y las situaciones (valor 2).

“Yo debo decir que en la mayoría de la encuesta nos pusimos dos y tres...”

“Primero la hicimos nosotros los directivos y en promedio estamos cerca del 2,5 y los profesores andan por ahí...”



“Es verdad, lo que se hace es más que nada una encuesta de percepciones, ya que no tenemos lo que el profesor llama el respaldo...”

“¿Qué significa para nosotros reconocer que estamos en uno o en dos?, significa que si sabemos donde estamos más débiles, entonces podemos caminar con claridad hacia donde ir”

“Por nuestra parte, no fuimos muy generosos con las notas ya que no alcanzamos a tener el dos como promedio, incluso los colegas fueron bastantes duros en la parte del liderazgo y eso tiene que ver con nosotros”

Otra idea fuerza muy importante, en el contexto del PME y la Ley SEP es que una evaluación más autocrítica permitirá poner foco donde están las reales necesidades de actualización profesional de los docentes directivos y de aula. Por lo tanto, en un futuro cercano podrán organizar jornadas de capacitación pertinente y acotada a sus necesidades profesionales.

Por otro lado, darle este cariz a la autoevaluación institucional permitiría el levantamiento de acciones de gestión institucional más coherentes y auténticas. También se puso a disposición de todos los participantes de una versión electrónica resumida de la encuesta institucional para ampliar su aplicación a otros actores de la comunidad (padres y apoderados, alumnos y codocentes)

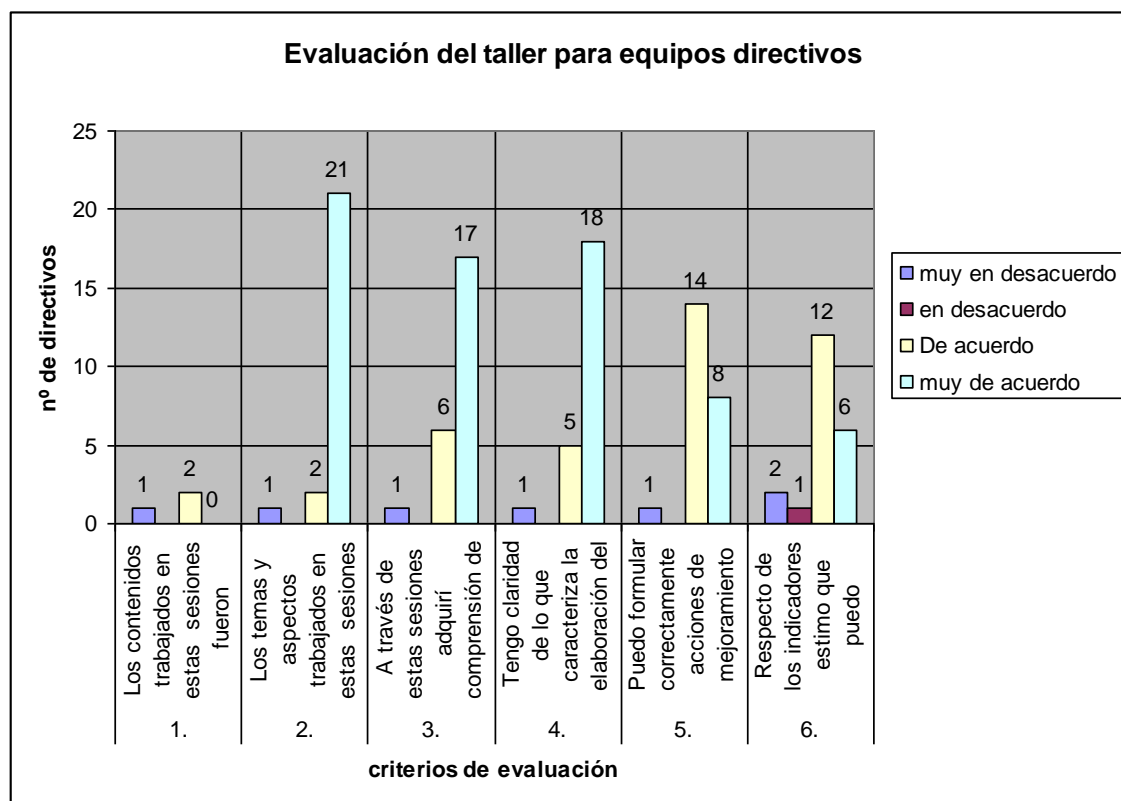
A continuación se retomaron algunos contenidos sobre la autoevaluación institucional y se explicitaron algunos componentes clave como son los indicadores y los pasos a seguir para trabajar una práctica que tiene asignado un valor 0 o 1 y que por lo tanto plantea el desafío de organizar acciones para transitar al valor 3 (práctica ideal).

Enseguida se organizaron pequeños grupos para realizar un ejercicio sobre existencia de una práctica ideal, la organización institucional que la sostiene y el logro de resultados. Este ejercicio de reflexión y elaboración fue muy valorado por los participantes, ya que especialmente les aportó orientaciones técnicas para elaborar acciones de mejoramiento de la gestión institucional. Donde no se pudo avanzar mayormente fue en la elaboración de indicadores, y solo fue mencionado el tema de los medios de verificación.



Una vez finalizadas las sesiones de trabajo en la Universidad Alberto Hurtado se aplicó una encuesta de satisfacción a los directivos participantes cuyos resultados fueron positivos.

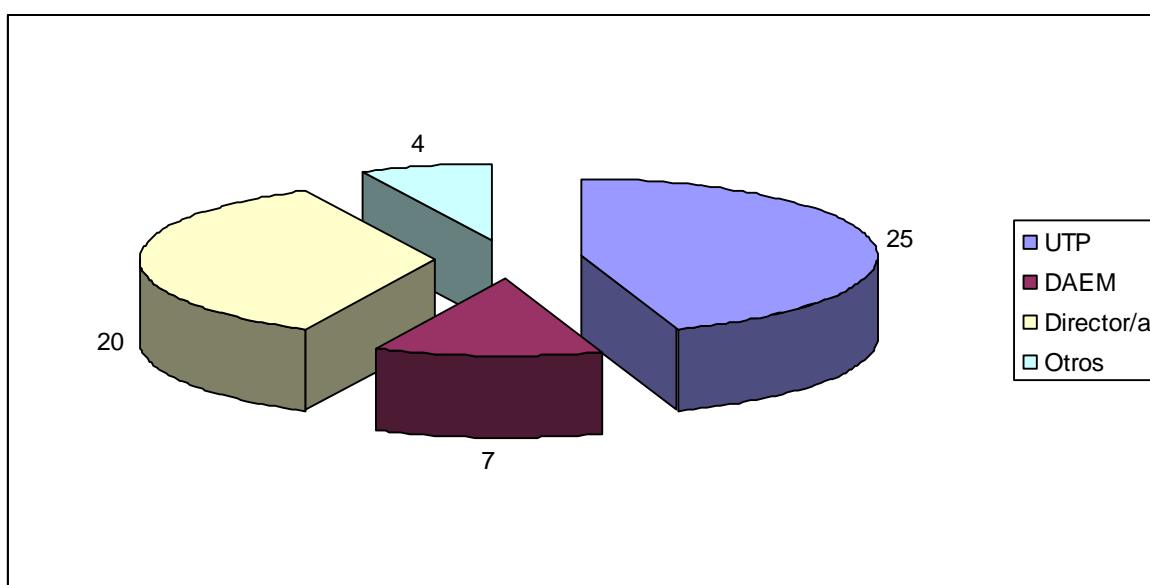
Por ejemplo, el 87% de los encuestados está muy de acuerdo en que los contenidos trabajados en estas sesiones fueron entregados en forma clara, el 87% de los directivos está muy de acuerdo que los temas y aspectos trabajados en estas sesiones han sido un apoyo para la elaboración del plan de mejoramiento, el 70 % está muy de acuerdo que a través de estas sesiones adquirió comprensión sobre los componentes del plan de mejora, el 75% de los directivos está muy de acuerdo que después de estas jornadas tiene claridad de lo que caracteriza la elaboración del Diagnóstico y su importancia para la formulación del PME, el 33% está muy de acuerdo que puede formular correctamente acciones de mejoramiento de la gestión institucional vinculadas a las condiciones de gestión curricular y por último, el 25% de los equipos está muy de acuerdo que puede formular indicadores en función de verificar el cumplimiento de las acciones comprometidas.





Respecto de la asistencia a los talleres, se puede apreciar una alta variabilidad de la misma, la cual se vio afectada por la realización de actividades en las escuelas y las mismas comunas.

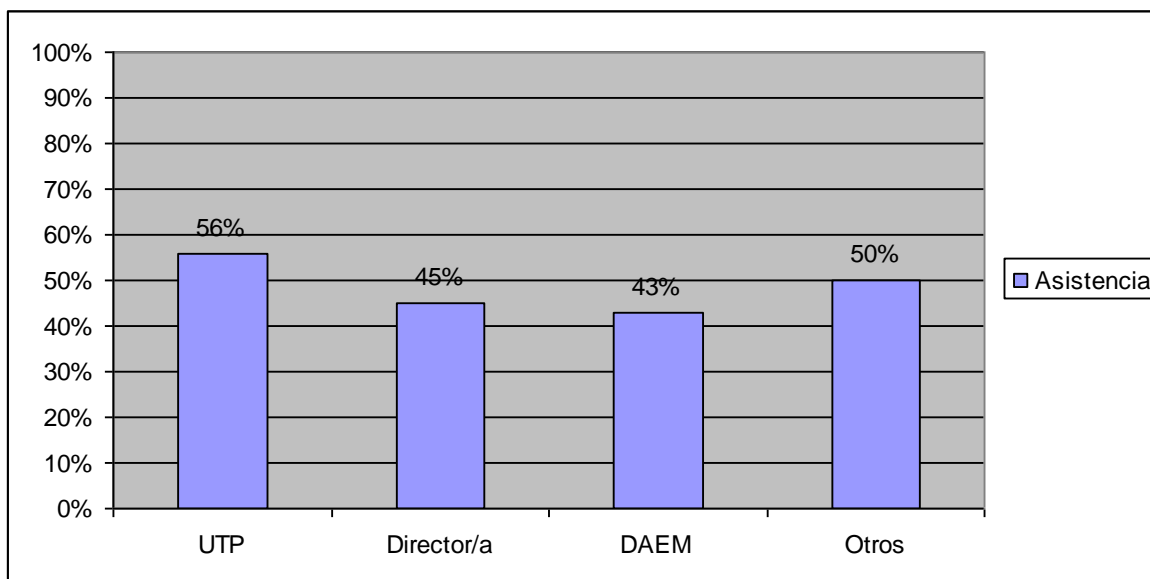
En Región Metropolitana hubo 56 personas que asistieron a las tres jornadas, el análisis detallado de la asistencia por cada actor, pero en la muestra se pudo constatar que la mayor parte de los participantes eran jefes de UTP y directores de establecimientos.



Un análisis posterior indica que solo el 50% (28 de 56) de los participantes contabilizados en las tres jornadas asistieron a más de dos de estas.

De este 50% la distribución de asistencia es mayor a favor de la participación de los jefes de UTP, sin ser significativamente mayor que la de los directores.

Si observamos la comparación de los porcentajes de asistencia resumidos en el gráfico que viene a continuación se puede apreciar que los jefes de UTP fueron más constantes en su participación a estas jornadas.



Es necesario destacar que el plan de trabajo intencionaba la participación activa del equipo directivo liderado por el director o directora del establecimiento. Lamentablemente aquello no se pudo observar en la práctica, lo cual fragiliza el trabajo ya que la elaboración de los Planes de Mejoramiento requiere o espera que sea hecho articuladamente y con la participación de todos los miembros de dichos equipos. Lo que se aprecia, tanto en esta tasa de participación como de los comentarios de los jefes de UTP es que en la práctica, la elaboración de estos planes ha recaído en su quehacer recargando ostensiblemente las tareas que cumplir. Aquello es confirmado por consultoras en terreno, las cuales han debido apoyar estos procesos y a los jefes de UTP en ello.

Los Talleres en las Escuelas Proyecto LEM de la Sexta Región: Descripción y resultados.

Al igual que en la Región Metropolitana la modalidad de trabajo fue concebida como Taller de Reflexión Pedagógica para apoyar a los docentes directivos y jefe de la unidad técnico pedagógica de las Escuelas que están participando en un proceso interno de Diagnóstico para elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en el contexto de la Ley de Subvención Preferencial. Estas actividades tuvieron como propósito recoger las experiencias, modos y rutinas que poseen los docentes directivos y técnico pedagógico sobre el componente de gestión en sus escuelas y como estaban procesando y actuando de cara a las distintas exigencias y desafíos que les emplazaba el avance de las distintas etapas para elaborar su PME.



A continuación se describen las actividades realizadas y se destacan los resultados alcanzados en los dos talleres impartidos. De cada taller se integran los principales acontecimientos, reflexiones y efectos que tuvo en el grupo de participantes.

Primer Taller: Plan de Mejoramiento Educativo y Aprendizajes en el marco de la SEP.

Al igual que en la Región Metropolitana se llevaron a cabo las mismas actividades, abordando los mismos temas.

Los resultados observados en este Taller se declaran en función de los temas tratados:

Antes de instalar el primer tema varios directores manifestaron cierto nivel de malestar por diversas situaciones que estaban teniendo en sus respectivas unidades:

“Hasta cuando el MINEDUC sigue y sigue con una y otra cosa, un tiempo le da con un tema y después desaparece y viene otro...”

“Ahora con la Ley SEP tenemos que hacer un diagnóstico y hasta ahora aquí estamos esperando...”

“Peor, todavía ya que nosotros ya estamos con una consultora externa, pero ya se ve que saben menos que nosotros...”

“¿Cuándo las autoridades del MINEDUC van a entender que el problema de la educación tiene mucho que ver por el tipo de familias que hay ahora? Ya que no les interesa la educación de los hijos. Van a la escuela a dejarlos y desaparecen...”

“A mí me parece bien este curso para que nos ayude en nuestro diagnóstico y plan de mejora, ya que tenemos plazo hasta mediados de diciembre para entregar el plan, y aún no iniciamos el diagnóstico...”

La mayoría de las escuelas habían participado de la autoevaluación a partir del SACGE y sus reportes coinciden con los testimonios expresados en el primer taller de la Región Metropolitana. Sin embargo, surgieron dos temas muy atractivos, porque pone en contrapunto dos visiones de cómo se entiende el hecho educativo.



Por un lado, directores que insisten en que el bajo logro de aprendizajes escolares se debe principalmente a familias y alumnos con bajo capital cultural, es decir, mantienen la vigencia de una cultura de bajas expectativas. Por otro lado, y este es un punto muy interesante, algunos jefes (as) de UTP afirmaron que para lograr más y mejores aprendizajes escolares hay que fortalecer las competencias de los docentes directivos y de aula.

A pesar de estas bajas expectativas, hay un número de jefes técnicos que indican una apreciación diferente y problematizadora de los resultados que obtienen los alumnos y alumnas, haciéndose cargo de ello de manera proactiva:

“No estoy de acuerdo en dejar toda la responsabilidad en las familias, es verdad que hay problemas allí, pero somos nosotros los que tenemos que mejorar nuestro quehacer para lograr que los alumnos que tenemos puedan aprender, ellos son capaces...”

“Si yo no preparo la clase, es seguro que lo que haga será aburrido para mis alumnos, tenemos que reconocer que a muchos de nuestros colegas les pasa y después se quejan de que tiene malos alumnos...”

El tratamiento del segundo tema de trabajo -la comunidad profesional de aprendizaje- se empalmó con el anterior, a propósito de la importancia que tienen las variables internas de la Escuela, referidas a la gestión directiva y pedagógica de los docentes de aula. Al igual que el primer taller realizado en Santiago se evidencia que no existe una cultura de trabajo cooperativo, ni tampoco la existencia de instancias sostenidas en el tiempo para analizar los resultados escolares a la luz de la responsabilidad institucional. Al respecto lo único que se ha realizado se refiere a La Cascada SIMCE durante los dos últimos años.

El tercer tema sobre el Diagnóstico en el marco de la SEP permitió darle a conocer a los participantes todas las etapas que hay que cumplir previamente para llegar finalmente a elaborar el PME. La mayoría de las escuelas estaban recién comenzando la primera fase del diagnóstico, algunos de ellas con apoyo externo, otras por iniciativa personal y un tercer grupo estaban esperando todavía la llegada de una ATE.

Al igual que en Región Metropolitana, los participantes solicitaron algunas aclaraciones sobre la evaluación solicitada por MINEDUC en lo que se ha



denominado Dominio Lector y cómo se tenía que proceder con el diagnóstico institucional. También se entregó el documento de lectura para su estudio.

El cuarto tema fue un ejercicio práctico referente al análisis de los resultados SIMCE histórico, la eficiencia interna y los niveles de logro de una Escuela tipo. El trabajo se organizó mediante la formación de pequeños grupos compuestos por cuatro personas de distintas escuelas⁵.

En resumen, el ejercicio práctico fue útil para levantar criterios de análisis en relación a los resultados de aprendizaje de los alumnos, las variables que intervienen en ellos, los sistemas de gestión que los sostienen. Este ejercicio permitió además reflexionar sobre la responsabilidad de los equipos de gestión en los resultados académicos de los niños y niñas de las escuelas y el desafío que hoy presenta la ley SEP.

Segundo Taller: Plan de Mejoramiento Educativo y Aprendizajes en el marco de la SEP.

Nuevamente, la jornada consideró el desarrollo de las actividades de acuerdo a la planificación prediseñada, llevando a cabo las actividades y los temas al igual que en Región Metropolitana.

Este Taller se organizó en función de tres temas centrales, a saber:

- Resumen conceptual sobre la eficacia escolar y la mejora de la Escuela: Conocer algunas distinciones teóricas sobre la eficacia escolar y la mejora de la escuela para enriquecer el análisis del auto diagnóstico institucional.
- El diagnóstico y los aprendizajes escolares: Reforzar el uso de algunas categorías de análisis de resultados escolares y reafirmar la importancia de conocer más en profundidad lo que son los Niveles de Logro y los Mapas de Progreso.
- Los componentes operacionales de una práctica ideal: Conocer la dimensión conceptual sobre algunos componentes clave para diseñar acciones de mejoramiento de la gestión institucional (ejercicio sobre la práctica ideal)

⁵ Ver anexos



Resultados observados, a la luz de la descripción de los temas tratados:

El primer tema se realizó mediante una presentación resumida sobre eficacia escolar y mejora de la escuela y su relación con las áreas y dimensiones contempladas en la encuesta sobre el auto diagnóstico institucional. La mayoría de los participantes reconocieron que esta etapa del proceso la estaban recién comenzando y algunos de ellos la habían asumido como un mero trámite administrativo.

“Nosotros ya nos aplicamos la encuesta y la verdad que nos demoramos no más de quince minutos...”

“Como antes estuvimos en el SACGE la encuesta la despachamos rápido...”

El segundo tema al igual que en los talleres de Santiago permitió disponer de un espacio para retomar algunos aspectos relacionados con los Niveles de Logro, Mapas de Progreso e Indicadores de aprendizaje. De esta manera, se presentaron modelos que apuntan al fortalecimiento de la comprensión de estos componentes, que forman parte de diagnóstico. Para desarrollar esta actividad se presentó a los equipos resultados de aprendizaje⁶ de una escuela similar a las que ellos dirigen para ejercitar el análisis y establecer relaciones entre los aprendizajes evaluados y los sistemas de gestión curricular que los sustentan.

A continuación, durante el trabajo sobre el tercer tema se retomaron algunos contenidos sobre la autoevaluación institucional y se explicitaron algunos componentes clave como son los indicadores y los pasos a seguir para trabajar una práctica que tiene asignado un valor 0 o 1 y que por lo tanto plantea el desafío de organizar acciones para transitar al valor 3 (práctica ideal). De esta manera, los docentes del taller cuestionaron la perspectiva burocrática de la auto evaluación presente en algunos directores.

Finalmente, se organizaron pequeños grupos para realizar un ejercicio sobre la existencia de una práctica ideal, la organización institucional que la sostiene y el logro de resultados. De esta manera se hizo explícito de la importancia de analizar

⁶ Ver matrices en el anexo: SIMCE, fluidez lectora y resultados de comprensión lectora.



las prácticas asignadas con 0 o 1 para poder levantar las acciones a incorporar en el PME.

Fortalezas de las jornadas con equipos directivos.

Del equipo conductor:

La preparación de los talleres fue un trabajo acucioso que permitió la elaboración de una variedad de materiales de apoyo para los participantes, susceptibles de ser posteriormente utilizado en sus propias unidades escolares en reuniones con los docentes de aula (sets de diapositivas con resúmenes de los contenidos tratados, pautas y matrices para la reflexión de los diversos temas).

La complementariedad de las competencias de ambos panelistas permitió responder de manera más efectiva y oportuna a los distintos requerimientos y necesidades de los equipos directivos en relación a la ley SEP.

La adecuada coordinación de los panelistas permitió generar distintas estrategias para abordar el heterogéneo grupo de equipos directivos con expectativas y niveles de desarrollo en relación a la gestión institucional.

De los participantes:

Los equipos directivos tanto de la Región Metropolitana, como de la sexta región se mostraron altamente motivados por el plan de gestión presentado por el proyecto LEM.

Se destaca la participación activa de los equipos directivos asistentes a los talleres.

Los participantes asumieron las instancias de talleres como una oportunidad de reflexión y autocrítica en relación a las variables institucionales que influyen en los resultados de académicos de niños y niñas.

Los equipos directivos participaron activamente en las instancias de diálogo e intercambio de experiencias con otros directores y jefes técnicos de escuelas con similares características lo que permitió enriquecer el análisis de la gestión institucional.



Debilidades de las jornadas.

Del equipo conductor:

- Tardanza en la elaboración e implementación del plan de gestión para los equipos directivos del proyecto LEM, que influyó en el tiempo de dedicación para esta acción.
- Menos instancias de capacitación en la VI región (dos sesiones en lugar de tres)
- Implementación del plan en una época del año escolar que coincide con las actividades de finalización de año. Situación que afectó la asistencia, especialmente en el grupo uno de la región metropolitana, en el último taller.

De los participantes:

- Desconocimientos de marcos reguladores de la gestión Institucional y curricular como son “El marco para la buena enseñanza” y “Marco para la buena dirección”.
- Escaso manejo del currículum vigente, programas de estudio y mapas de progreso.
- Inexperiencia en el proceso de análisis de resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Persisten en los equipos directivos dificultades de la cultura escolar como son: la falta de expectativas y la desesperanza frente al cambio.
- Los equipos directivos carecen de instancias de sistematización y aprendizaje de los procesos desarrollados al interior de las comunidades educativas. (autoevaluación y SACGE).



- En ambas regiones la presencia de los coordinadores comunales y o autoridades comunales fue parcial e insuficiente.
- Se pudo constatar que en la VI, la mayoría de los docentes directivos participantes, se sentían, desprovistos de apoyo técnico y orientador para responder al desafío del diagnóstico y elaboración del plan de mejoramiento.

Algunas reflexiones del trabajo desarrollado.

El trabajo desarrollado en estas sesiones tenía como propósito instalar de manera insipiente un proceso de comprensión e implementación del liderazgo pedagógico, de manera de instalar las bases para una nueva identidad del director y cada uno de los directivos dejando atrás un desempeño administrativo y rutinario sin propósitos y finalidades específicas de mejora y cambio.

Concebir el proceso de diagnóstico de manera participativa y con rigor auto crítico para fortalecer la autonomía, en tanto ellos deciden cuál son las acciones de carácter institucional que tiene que privilegiar para la instalación de prácticas consistentes con las metas de aprendizaje anuales.

Hacer del trabajo cooperativo un espacio fundamental de diálogo y toma de decisiones y responsabilidades en los resultados a lograr rompiendo con el quehacer habitual individual de los integrantes y dándole sentido a la tarea a emprender. De esta manera se busca articular las distintas iniciativas de mejora escolar considerando las reales necesidades.

Es esencial que propuestas de innovación consideren un proceso formativo de esta índole: espacio de ensayo, conducción de experto que abre puertas, reflexiones a partir de su propio quehacer, se confronten puntos de vista distintos y se construyen desde la realidad específica de su establecimiento para avanzar en los cambios que exige la Ley SEP.

La percepción de los equipos directivos es que están solos frente a los desafíos que hoy el sistema escolar les impone.



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**
LA UNIVERSIDAD JESUITA DE CHILE

Los directores valoran instancias que consideran a la escuela en forma sistémica como lo es el proyecto LEM, ya que todos los actores están en un proceso de aprendizaje con un foco común.



e. Seguimiento y Monitoreo.

En el documento “Orientaciones seguimiento y monitoreo de la EAT”⁷ se solicita a los equipos participantes entregar informaciones respecto de los siguientes aspectos: Desempeño profesor consultor (en cuatro ámbitos distintos: Capacitaciones quincenales en la UAH, realización de talleres en la escuela, realización de talleres ampliados territoriales y acompañamiento al aula), y funcionamiento de la estrategia de asistencia técnica en la escuela.

Es necesario indicar que, dadas las características de la implementación 2008, el seguimiento ha presentado innumerables dificultades para ser llevado a cabo y solo a la fecha se están recogiendo las primeras sistematizaciones de las visitas que el equipo UAH realiza en terreno. Además, se entregará un avance de las informaciones que las profesoras consultoras envían respecto del Acompañamiento al Aula desarrollado a la fecha.

A. Desempeño profesor consultor (PC)

A.1 Primer ámbito de observación: Taller realizado por las Universidades a los PC

- Asistencia de los PC a las capacitaciones.

De las 14 sesiones que se han realizado, el porcentaje de asistencia ha estado entre el 70 y el 100%. El cálculo se realizó sobre la base de las asistencias reales, las justificaciones por licencias médicas y el momento de incorporación a la estrategia. El análisis de este ámbito fue incorporado en el apartado destinado a CAPACITACIÓN A PROFESORAS CONSULTORAS.

- Desempeño de los PC a las capacitaciones: Para mayores precisiones refiérase al apartado que detalla las capacitaciones a profesores consultores en la Universidad Alberto Hurtado.

Es importante destacar en este punto que las consultoras ya cuentan con un manejo de aspectos pedagógicos de base como la estructuración de la clase en tres

⁷ Documento entregado en reuniones técnicas de Lenguaje y de Matemática el 26 de septiembre 2008.



momentos, respetando el sentido de cada momento, construir espacios pedagógicos interesantes y entretenidos sobre la base de una diversidad de actividades posibles de desarrollar.

Respecto del manejo de la didáctica de la disciplina, las consultoras aún evidencian dificultades a la hora de fundamentar adecuadamente ciertas estrategias didácticas. Son capaces de identificarlas, diseñarlas, utilizarlas, pero no de explicar el fundamento que está a la base. Se aprecia un avance en la capacidad de indicar qué habilidades pueden desarrollar los niños cuando utilizan una determinada estrategia.

A.2 Segundo y tercer ámbito de observación: Taller Escuela y Taller Ampliado Territorial.

Si bien, en el documento de Orientaciones al Seguimiento, se solicitaba desagregar la información de acuerdo a los dos tipos de talleres que se realizan, la UAH entregará la información vinculada por cuanto las dificultades para realizar los Talleres Ampliados no han permitido visitar a todas las consultoras en esa instancia.

Los dominios de análisis son los mismos y las competencias esperadas también, por lo que desagregar la información no se justifica. Las visitas que se realizan y que continúan hasta la finalización del período en curso, están orientadas por el diseño de evaluación a profesores consultores que fue mencionado más arriba. Por ende, la pauta de observación que conduce a la calificación posterior es la misma que se utiliza para sistematizar todas las observaciones realizadas.

Por último, el número reducido de consultoras y el número reducido de talleres que se llevarán a cabo en este segundo semestre (considerando además que los talleres comenzaron a funcionar en agosto e incluso después de esa fecha) hace poco eficiente y poco útil la desagregación de la información.

- Planificación y realización del taller.

Las visitas que se llevan a cabo a los talleres se hacen sobre la base de una pauta de observación, pero además se les solicita entregar de antemano una planificación del mismo.



Se puede apreciar, como fortaleza que las consultoras entregan planificaciones estructuradas en tres momentos, considerando en el desarrollo dos tipos de actividades: a) Actividades experienciales para que vivan directamente las estrategias que se estudiarán en el taller, b) Actividades de análisis y diseño para la aplicación en el aula.

De las dos dimensiones mencionadas, la segunda de ellas es la que se aprecia con mayor fragilidad, sin embargo, las consultoras tienen claridad de la importancia de que en el taller se analicen experiencias exitosas factibles de implementar en el aula, en los temas de estudio, se diseñen actividades para desarrollar en el aula, se muestren y expliquen, ojalá a través de la experiencia directa, sugerencias metodológicas para incorporar al quehacer de los profesores.

Este fenómeno es irregular en las observaciones y puede estar vinculado a los temas que corresponde desarrollar en los talleres. Así, el taller de conocimiento de la lengua presenta más dificultades que el de producción de textos. El de elaboración de tipos de preguntas, presenta más dificultades que el de actividades de interrogación de textos para anticipar a la lectura.

- Conocimiento y manejo de los contenidos de la disciplina.

Tal como fue mencionado al inicio de este apartado, en la ejecución de los talleres, las profesoras consultoras evidencian diferentes niveles de apropiación del contenido de la disciplina.

Hay distintos niveles de manejo dependiendo de los ámbitos que han sido intencionados, los cuales son: conocimiento teórico disciplinar, conocimiento curricular y conocimiento práctico de la didáctica dependiendo de los niveles que son atendidos.

En las observaciones realizadas hay diferencias dependiendo del taller que se realice. Así, lectura, comprensión de lectura, producción de textos y enfoque del currículum actual parecen ser los temas que mejor manejan las consultoras desde la didáctica de la lengua para los primeros años de EGB, y desde el conocimiento del currículum en vigencia.



No es lo mismo respecto del conocimiento teórico disciplinar, el cual es menos intencionado en esta primera etapa. Sin embargo, cuando las consultoras desconocen un tema, por ejemplo: conocimiento del lenguaje en los primeros niveles o evaluación para los aprendizajes, y dicho desconocimiento se aprecia en que no saben cómo vincular dichos temas a una práctica de aula coherente, suelen apoyarse en la lectura de documentos. Es decir, tienen una tendencia a apoyarse justamente en el ámbito que es menos intencionado y que, por el momento les cuesta más.

- Estrategias de conducción de la clase.

Este ámbito, al igual que el siguiente son las competencias más desarrolladas por las consultoras, especialmente por parte de aquellas que llevan mayor tiempo de permanencia en la estrategia.

Las consultoras suelen manejar los tiempos de manera adecuada. Tratan de evidenciar, a través de esta práctica, un respeto por los tiempos de los docentes. Los talleres suelen ser entretenidos, con actividades novedosas, simpáticas y que promueven el humor en el espacio de taller. Los profesores que participan, agradecen enormemente que el taller se constituya en un momento relajado, a pesar de estar estudiando y trabajando, que ello se vivencie con naturalidad y tranquilidad.

Lo que no se ha logrado, en este punto, es que los profesores de aula realicen una metacognición de sus experiencias placenteras respecto del taller y de cómo eso mismo puede replicarse en las aulas.

Otro aspecto interesante de las estrategias de conducción dice relación con que las consultoras suelen conocer el nombre de las y los participantes. Saben de qué escuelas vienen, qué cursos atienden y hacen alusión a experiencias de los docentes para ejemplificar ciertos temas.

Hay talleres en los que se da un tiempo para compartir experiencias exitosas, lo que no se ha intencionado es que ese espacio para compartir se vincule directamente al tema que se está trabajando.

- Habilidades Sociales de los PC en su relación con los PA.



En general, las consultoras son afables con los profesores de aula, les tratan por el nombre, los reciben con abrazos a la llegada al taller. Se aprecia que los docentes participantes valoran aquello y tienden a ser cariñosos en retribución con la consultora.

Este mismo tipo de relación se reproduce en el acompañamiento al aula, sin embargo, existen nudos de resistencia por parte de los profesores de aula que afectan esta relación con el profesor consultor.

Hay momentos tensionados en los talleres cuando se abordan temas como la llegada de los materiales a la escuela, cuando se trata de hablar o analizar las propias creencias (ejemplo de ello es cuando se trabaja sobre el cambio de paradigma acerca del manejo o conocimiento del lenguaje, en donde los profesores se resisten a dejar de lado prácticas propias de la enseñanza de la gramática o de la ortografía tradicional).

Hasta el momento, no ha habido quiebres importantes entre consultoras y profesores de aula, salvo esas tensiones. Las cuales también se producen cuando las consultoras han intentado comenzar con el acompañamiento al aula, actividad que es vista desde el punto de vista de la supervisión y la punición.

En términos generales, el desarrollo de habilidades sociales es intencionado desde el equipo de la UAH como uno de los pilares fundamentales en la implementación. Se explicita que, antes de afectar negativamente la relación con los profesores de aula, se prefiere trabajar sobre el convencimiento y el encanto con los temas de estudio. Para lo cual se intenta que las consultoras sean flexibles y capaces de adaptarse a las situaciones emergentes.

La dificultad que se plantea es que a las consultoras les cuesta no dejarse llevar por un sentimiento de frustración cuando las actividades programadas no resultan, sintiéndose tensionadas por lograr metas y objetivos, que no necesariamente son factibles de lograr cuando se ha iniciado tarde las actividades, cuando el compromiso de agentes, como coordinadores comunales o directores de escuela, es aún tan frágil.



- Interacción entre profesores de distintas escuelas (para el caso de observación de Talleres Ampliados)

Si bien la observación de los TAT ha debido sortear las dificultades de implementación ya informadas, se puede apreciar que la relación entre docentes de distintas escuelas no es siempre sencilla. Primeramente, hay una suerte de competencia por el “cariño” de la consultora y buscando la apreciación positiva de la misma. En segundo lugar, también se produce un rechazo a asistir a un taller en una escuela que no es la propia, no solo por los tiempos de traslado sino por el hecho de sentirse “visita”. Hay talleres, incluso, en que las docentes de las otras escuelas no llegan a pesar de haber informado de sus asistencia.

Existen talleres en donde esta interacción es positiva y la participación es considerada como una fuente de aprendizaje. Suele tratarse de comunas con alto nivel de sinergia por parte de los coordinadores comunales, directores y jefes de UTP, quienes se encargan de acercar la implementación a la mirada comunal y promoviendo, por ejemplo, el bienestar de los docentes en instancias como el TAT, ya sea por medio de pago efectivo de horas fuera de la escuela o por medio de entrega de insumos para la realización del taller: café, plumones, papelógrafos, etc.

A.3. Cuarto ámbito de observación del PC: aula.

- Modos de Participación del PC en el aula.

Las profesoras consultoras participan en el aula apoyando el trabajo del docente a través de actividades como: monitoreo del quehacer de los alumnos, corrección disciplinar cuando se hace necesaria, ayuda en la realización de la tarea.

De las observaciones ya realizadas no se aprecia que las consultoras hayan modelado alguna estrategia. A modo de ejemplo, en una sala de clases de segundo básico, la profesora de aula hizo “lectura compartida” con el texto a leer en la mano. Para el caso analizado, la consultora no solo no corrigió el error sino que tampoco modeló una manera correcta de llevarlo a cabo, lo que hubiese sido de mucha utilidad para la profesora observada.

- Instancias de retroalimentación PC – PA



Generalmente, estas instancias son conversaciones que se realizan después de la clase. Las consultoras les indican las fortalezas y debilidades, sin embargo, esta instancia no es siempre reformulada o retomada en el taller posterior.

B. Funcionamiento de la estrategia de asistencia técnica (EAT) en la escuela.

B.1 Primer ámbito de observación: aula.

Para la presentación de este ámbito realizaremos una distinción de acuerdo a los mecanismos a través de los cuales se ha recogido la información. El primero de ellos es lo que se ha denominado “SEGUIMIENTO EN TERRENO”. El segundo es el “SEGUIMIENTO VIRTUAL”.

El primero de ellos está a cargo de un equipo de terreno que realiza visitas a las escuelas (ver detalle en cuadro a continuación) para indagar en terreno el desempeño de la profesora consultora al mismo tiempo que evidenciar aprendizajes profesionales en los docentes y aprendizajes institucionales en la gestión de las escuelas.

Escuela	RBD	Comuna	Fecha de la visita 1	Fecha de la visita 2	Curso observado
Lo Miranda	2415	Doñihue	30 de octubre	10 de noviembre	4º básico
Emilia Láscar	10748	Peñaflor	24 de octubre	21 de noviembre	2º básico
Valdivia de Paine	10646	Buin	23 de octubre	06 de noviembre	3º básico
Maestro Jorge López Osorio	2427-9	Las Cabras	28 de octubre	02 de diciembre	4º básico
Paula Jaraquemada	25711	Paine	29 de octubre	03 de diciembre	3º básico
Juan de Dios Aldea	9620	La Pintana	27 de noviembre	11 de diciembre	2º NT
Provincia de Arauco	10098-6	Cerro Navia	03 de noviembre	10 de diciembre	4º básico
					2º NT
Antonio Tardan Arkos	2209	Graneros	08 de octubre		2º básico
Villa La Compañía	2210		29 de octubre		4º básico



Escuela	RBD	Comuna	Fecha de la visita 1	Fecha de la visita 2	Curso observado
Raúl Sáez	9734	Lo Espejo	21 de octubre		1º básico
María Elena	25041-4	La Florida	15 de noviembre		1º básico
República de Italia	10086	Cerro Navia	07 de noviembre		4º básico
Villa Santa Elena	9715	El Bosque	17 de octubre		2º básico

De acuerdo con lo que se puede observar en el cuadro, en el seguimiento en terreno se realizaron 20 visitas a un total de 13 escuelas (casi el 27% del total de escuelas participantes en la VI y RM), de las cuales 7 escuelas fueron visitadas 2 veces, optando por observar los mismos cursos en las dos ocasiones, teniendo estas al menos dos semanas de distancia entre la primera y la segunda visita.

Se observaron, en total dos cursos de 2º Nivel de Transición, dos de 1º básico, tres de 2º básico, dos 3º básico, y cinco 4º básicos.

Se abarcó un total de 12 comunas, de las cuales tres correspondientes a la VI región.

Revisaremos en detalle los principales aspectos observados en estas visitas.

- Respecto del desarrollo de la clase, los tipos de actividades desarrolladas y su apropiación por parte de los docentes.

De las observaciones realizadas se aprecia que un porcentaje alto de los docentes desarrolla sus clases organizándolas en tres momentos.

Para el **inicio** de las mismas, un 65% de los observados indica el objetivo de la clase y un 95% de ellos realiza alguna actividad para Activar Aprendizajes Previos.

Es interesante que sea un porcentaje menor de todos los observados los que comunican el objetivo de la clase. Este tipo de actividad permite poner en acción los esquemas de conocimientos, siendo una instancia esencialmente metacognitiva, especialmente cuando esta se retoma al final de la clase, ya que permite a los niños planificar, supervisar y evaluar su propia actividad cognitiva. Sin embargo, pareciera ser que los docentes no han incorporado este aspecto a su quehacer.



El resultado positivo, aunque por trabajar aún, indica además que aquellos que sí lo hacen apelan a diferentes estrategias para llevarlo a cabo. Así tenemos por ejemplo, docentes que, utilizando un lenguaje claro y pertinente, formulan los objetivos en distintas dimensiones del aprendizaje, considerando el nivel en el que están trabajando. Un ejemplo de ello son los docentes que formulan sus objetivos en función del contenido que va a ser trabajado en la clase: “Vamos a responder preguntas de distinto tipo a partir de un texto” “Vamos a leer comprendiendo lo que leemos”. Otros profesores, comunican el objetivo de la clase en función de las actividades que se van a realizar (procedimental) “Hoy vamos a realizar diversas actividades relacionadas con un cuento” “Para leer vamos a realizar distintas actividades, por ejemplo una constelación de palabras”. Finalmente, hay docentes que comunican el objetivo de la clase en función del contenido, de las actividades y de la actitud que se requiere para el buen desenvolvimiento de la misma. Así por ejemplo hay profesores que dicen: “En esta clase vamos a continuar la clase anterior, ¿recuerdan? Vamos a leer un cuento y conoceremos cuáles son las palabras esdrújulas”

La modalidad para indicar el objetivo de la clase suele ser oral. En un 60% de los docentes observados, la comunicación del objetivo de la clase se articula adecuadamente con la activación de aprendizajes previos. Este dato, analizado con los dos anteriores, indica que hay más profesores que solo activan conocimientos previos, no realizando la comunicación del objetivo de la clase. En el sentido inverso, docentes que comunican el objetivo y no activan, solo se observó un caso.

Aquí puede apreciarse que los docentes realizan esta activación recordando la clase anterior o invitando a recordar experiencias previas: “¿Conocen el circo?” “¿Han visto alguna vez un circo?” “¿Alguno de ustedes ha sido alguna vez operado de algo?” Etc.

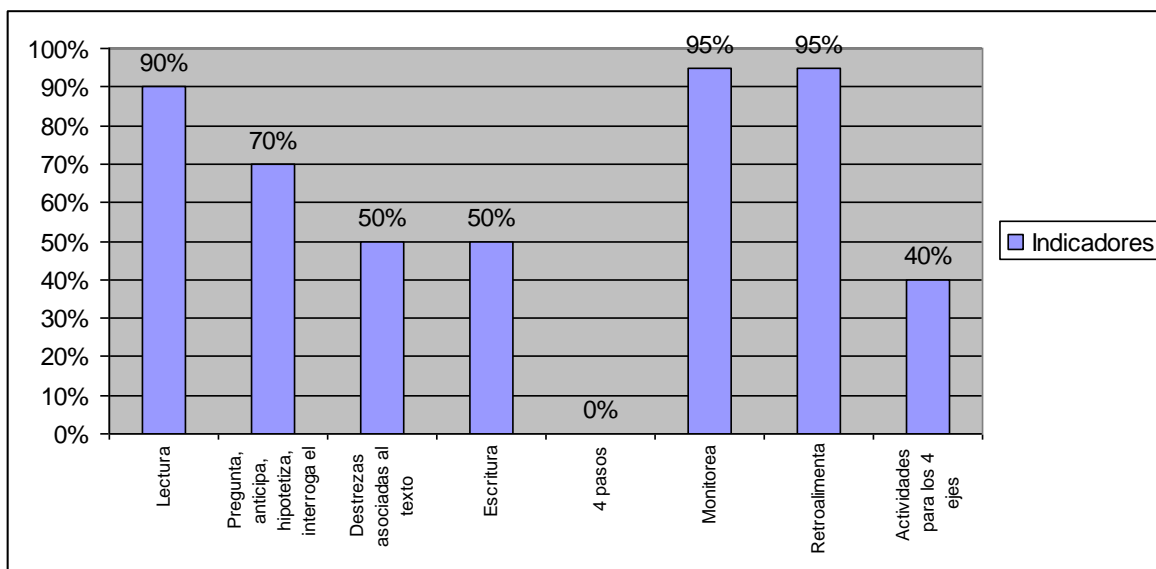
Solo se observaron dos clases en que las docentes realizaban esta activación a través de actividades de índole motivacional, por ejemplo, visualizando una representación de la historia contenida en una canción, disfrazándose de una bruja para introducir un cuento con ese tema. Lo interesante es que las dos situaciones observadas corresponden a dos niveles diferentes, siendo el primero un 2º Nivel de Transición y el segundo un Tercer año básico. Se releva esta situación ya que, por fortalecer objetivos de tipo más cognitivo, se han debilitado las acciones relativas a la disposición al aprendizaje, conocida más tradicionalmente como motivación.



Ciertamente, la motivación, como actividad de inicio, fue por años mal usada o sobre utilizada por los docentes, no respondiendo siempre al objetivo de provocar en los niños una disposición para aprender. Sin embargo, es necesario reforzar que en los niveles en que se trabaja la estrategia LEM, se trabaja con niños que, por una parte, en su condición de vulnerabilidad requieren de un incentivo mayor para aprender, y, por otra, en su etapa de desarrollo, aún mantienen características como vinculación a la magia y a la imaginación. Será trabajo de análisis y reformulación del diseño pedagógico una articulación mayor y más profunda de cada momento de la clase y su intencionalidad pedagógica. Respecto del Inicio, será entonces, trabajo de profundización en que este momento no solo activa esquemas de aprendizaje cognitivos, sino también emocionales, los cuales pueden ser favorecedores de un aprendizaje significativo.

En el **desarrollo** se aprecia que las prácticas docentes han sufrido un cambio cualitativo respecto de las observaciones realizadas en años anteriores. Sin embargo, aún quedan aspectos por afinar y mejorar, no por errados sino por poco pertinentes o precisos.

En el gráfico que se presenta a continuación podemos ver un resumen con los datos obtenidos de las observaciones, para aquello se sistematizaron algunos indicadores para la dimensión de quehacer docente en el aula durante el desarrollo de la clase:





Como puede apreciarse, en un alto porcentaje (90%) de las clases observadas se realizaron actividades de lectura utilizando todos o algunos de los tres momentos didácticos de la lectura. Estas actividades promueven instancias de discusión, formulación de preguntas, interrogación del texto. Estas instancias suelen ser desarrolladas oralmente.

La lectura se realiza en distintas y variadas modalidades aunque estas no siempre son llevadas a cabo de manera adecuada. Por ejemplo, en una clase se realizó una lectura compartida pero los alumnos no contaban con el papelógrafo sino con el texto en la mano, la docente anuncia la actividad como lectura compartida sin embargo esta no corresponde a lo realizado. En dos ocasiones diferentes, las docentes observadas leían el texto a los alumnos y estos eran conminados a escuchar atentamente la lectura y luego responder a preguntas por escrito.

Un aspecto que destaca como fortaleza es el uso de variado tipo de textos: cuentos, historietas (cómic), poemas, noticias. No siempre se intenciona la identificación del tipo de texto en las clases, en algunas ocasiones se intenta recordar aquello aludiendo a clases anteriores pero esta acción no es siempre consistente en el quehacer observado.

Solo en la mitad de las clases observadas se realizó algún tipo de actividad de escritura, sin embargo en ninguna de esas observaciones se observó la puesta en práctica de los 4 pasos didácticos de la producción escrita. En la mayoría de los casos observados se realiza la escritura a través de responder preguntas por escrito. Pareciera ser que los docentes no vinculan este tipo de actividades con los 4 pasos didácticos, sin embargo estos tampoco son aplicados en actividades como escribir una carta o una historieta.

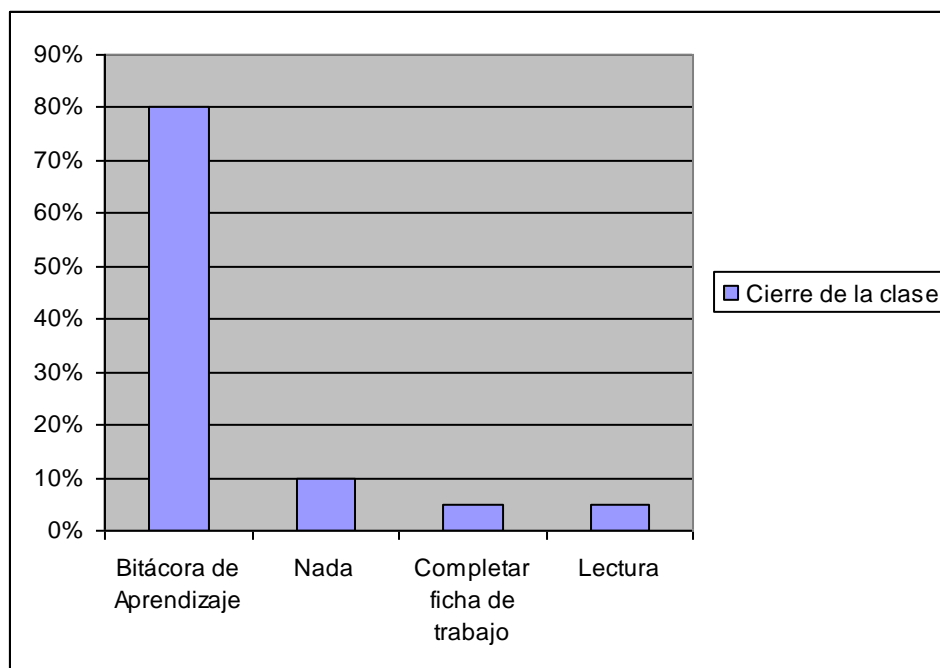
Tampoco hay una intencionalidad de enseñar explícitamente destrezas asociadas al texto y cuando estas se llevan a cabo, en la mayoría de los casos corresponden a destrezas del manejo de la lengua por ejemplo: subrayar los verbos y los sustantivos, identificar las características de un tipo de acentuación, uso de mayúsculas y minúsculas (en un caso en 4º básico correspondiendo a una destreza a desarrollar en NB1), aprender la grafía de una letra.



Llama la atención el alto porcentaje de docentes que realiza acciones explícitas de monitoreo y refuerzo durante la clase. Las actividades de las clases, aunque poco variadas, son acompañadas de una atención permanente por parte del docente quien supervisa que los alumnos comprendan las instrucciones, realicen lo propuesto y sean capaces de elaborar un producto durante la clase. Sin duda es una fortaleza del quehacer docente que indica una proactividad respecto de la manera de enseñar, en donde los profesores tienden a responsabilizarse de su accionar respecto de los alumnos, ya no solo basta con “hacer clases” sino saber cómo aquello es recibido y comprendido por el estudiante.

En el quehacer docente, y considerando que estas observaciones fueron realizadas sin unidades didácticas, falta desarrollar una mayor articulación de los 4 ejes (40%) en el desarrollo de las clases. Si bien es importante para el aprendizaje, focalizar en uno de ellos, igual se pueden desarrollar actividades en todos los ejes sin perder de vista el objetivo que se quiera lograr en una clase.

En el **cierre** de las clases se observa que la actividad que se realiza con mayor frecuencia es la Bitácora de Aprendizaje (80%) siendo la modalidad oral la más utilizada (68%). Lamentablemente, el uso de una estrategia de aprendizaje como lo constituye la Bitácora de Aprendizaje, no en todos los casos esta permite sistematizar los aprendizajes de la clase, en un 25% de los profesores observados realiza esta actividad como un medio de enumerar las actividades de la clase sin intencionar que los alumnos lleguen a sistematizar por escrito o verbalmente el aprendizaje intencionado durante la clase.



En este punto, cabe destacar como fortaleza el hecho de que el cierre de la clase haya avanzado en su instalación respecto de años anteriores, que, en muestras similares, no se apreciaba la realización de este momento de la clase.

Sin lugar a dudas queda aún por seguir trabajando en una instalación que esté dotada de sentido para el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Se trata de superar una práctica estandarizada que indica que se debe hacer cierre de la clase y que indica como estrategia más recurrente la Bitácora de Aprendizaje. La superación de esta mirada esquemática del quehacer docente pasa por instalar la comprensión de que el cierre de la clase es el momento privilegiado para sistematizar lo aprendido a través de una revisión de las actividades, lo que no significa necesariamente que se las deba enumerar, sino que requiere de analizarlas en conjunto con los alumnos. Ciertamente, aquello implica que el cierre de la clase cuente con un tiempo mayor que el que actualmente se le destina en las aulas.

Sólo a modo de ejemplo, en una observación realizada en un aula de la VI región (4º básico) la docente realiza una Bitácora de Aprendizaje Oral y pregunta a los alumnos:

“¿Qué hicimos hoy?”

Los alumnos contestaron en forma individual y en voz alta:



- “Hoy escribimos un Limerick.” (1)
- “Aprendimos que este poema tiene sus características: lleva personajes, tiene rima, lleva acciones y cualidades.” (2)
- “Recordamos que las acciones es todo lo que realizan los personajes del poema” (3)
- “Recordamos que los adjetivos son las cualidades de los personajes.” (4)

El ejemplo aquí señalado corresponde a una situación de clase en donde se realiza, al cierre de la misma, una Bitácora de Aprendizaje Oral. Las respuestas de los niños indican por una parte una capacidad de reconstruir el plan de trabajo o actividades realizadas (1), pero también contenidos intencionados por la docente (2, 3, 4). El recuento oral permite que los niños estructuren su pensamiento no solo en función de un recuerdo secuencial sino en función de aprendizajes específicos, que, para el ejemplo aquí presentado corresponde básicamente a destrezas.

- Respecto de la organización del espacio de aprendizaje y de la inmersión en el mundo letrado.

Centramos la atención en tres aspectos: existencia de una sala letrada, existencia y uso de TIC, y distribución de los alumnos de acuerdo al espacio físico y a las actividades desarrolladas.

Así, respecto de la sala letrada, uno de los estándares que se maneja en este ámbito es que la sala exponga en sus paredes una vida de la clase vinculada al desarrollo del Lenguaje y la Comunicación. Se espera así que exista una propuesta pedagógica en la sala letrada que articule por una parte, textos significativos, correctamente escritos y con modelos claros para los niños, así como producciones de ellos que vayan evidenciando los aprendizajes que realizan en este subsector.

De las 20 observaciones realizadas se aprecia que solo en un 55% de las mismas la sala se encuentra letrada. En casi todos los casos observados, la sala letrada cumple una función de ornamentación conteniendo básicamente textos seleccionados y publicados por los docentes, incluso poniendo varias Lecturas Compartidas a la vista de los alumnos. Solo una de las salas evidencia producciones de diversa índole que los niños han elaborado: entrevistas a sus compañeros, poemas, etc. En todos los casos, los docentes no utilizan las producciones expuestas como apoyo al desarrollo de la clase.



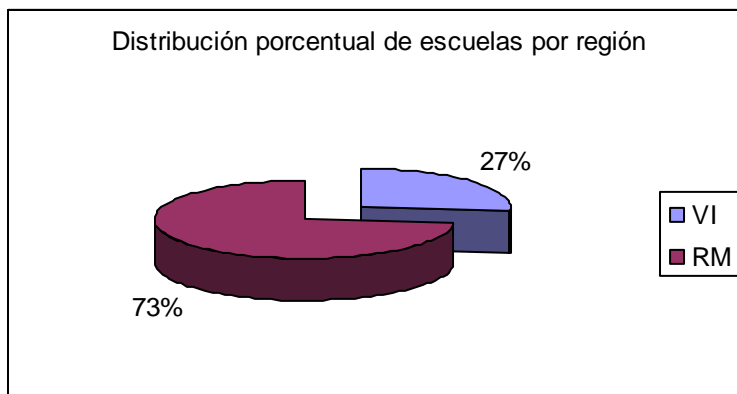
Respecto de la existencia de apoyo TIC para la clase, solo un 35% cuenta con proyector data, telón y computador. Sin embargo, solo una de las docentes observadas utiliza este apoyo para el desarrollo de su clase (3º básico, Paine). La docente en cuestión proyecta los textos sobre la pizarra, así también proyecta las actividades a desarrollar. Esta misma profesora, utiliza diverso tipo de material para apoyar su labor, siendo también un recurso el disfraz, las guías de trabajo entregadas a los niños, recortes alusivos al tema de la clase, etc. Esta observación ejemplifica y evidencia el apoyo que puede constituir un recurso TIC siempre y cuando se integre a una práctica docente creativa.

Finalmente, respecto de la distribución de los alumnos, se espera que las salas LEM sean espacios de construcción activa de aprendizajes, en que los niños puedan circular libremente de acuerdo a las actividades que se desarrollen. Ejemplo de ello es la implementación de la Lectura Compartida, la que requiere que los alumnos se desplacen hacia el pizarrón y se sitúen en formato de anfiteatro. A pesar que casi todas las clases contaron con la realización de esta actividad, solo un porcentaje menor de ellas adecua la disposición de los alumnos en función de las necesidades de aprendizaje (40%)

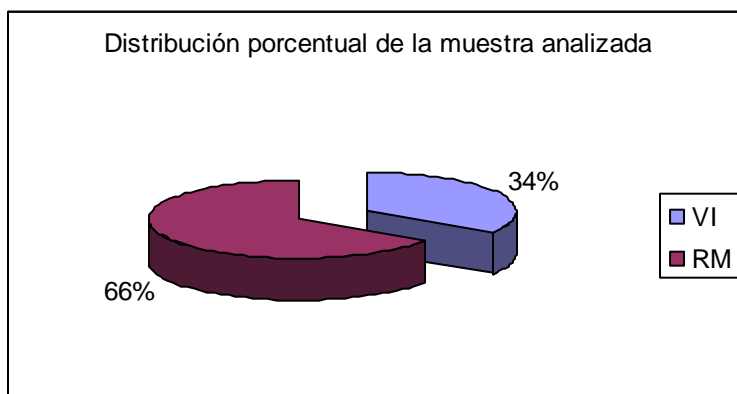
El segundo tipo de seguimiento, llamado SEGUIMIENTO VIRTUAL, se realiza a partir de las observaciones de las consultoras en el Acompañamiento en Aula que ellas realizan regularmente. Para aquello, el equipo de la UAH implementó un formulario en línea en donde las consultoras ingresan los datos siguiendo el formato del instrumento llamado Bitácora de Acompañamiento (con o sin UD según sean el caso). Dadas las condiciones de implementación de este año, se cuenta principalmente con insumos de análisis de clases sin apoyo de unidades didácticas.

Para el presente informe se entregará una visión de una muestra de 44 cursos observados.

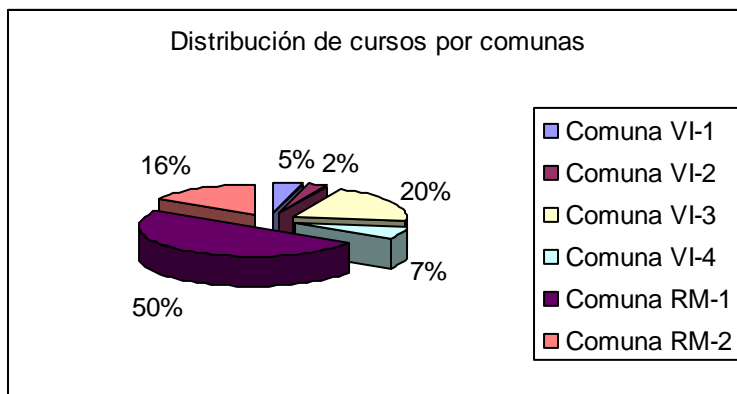
En el gráfico que se presenta a continuación se indica la relación porcentual de las escuelas participantes por cada una de las regiones:



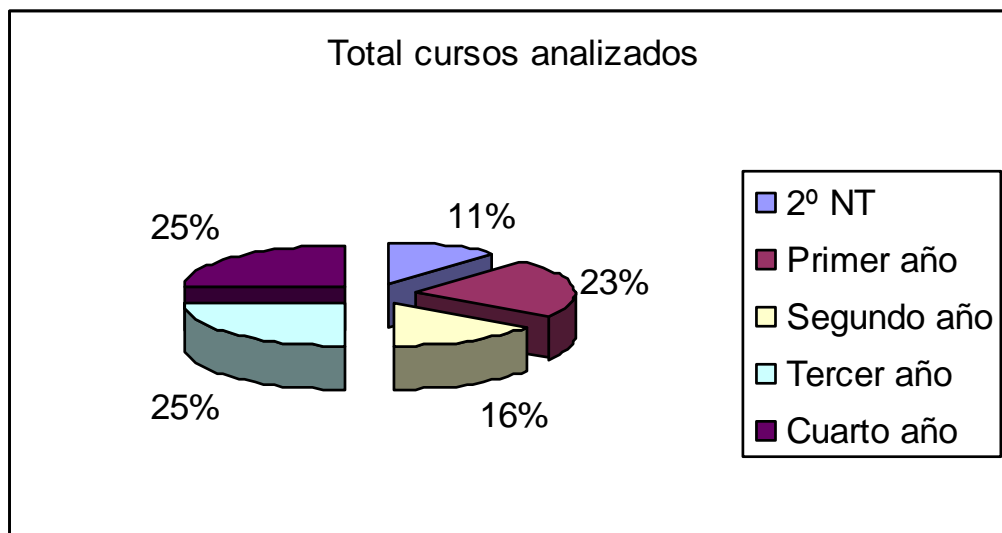
Así se puede apreciar que en el análisis que se detallará, la proporción de la muestra respeta dicha relación porcentual, tal como se indica en el siguiente gráfico:



Se tomaron seis comunas para realizar la descripción de las observaciones de aula, dado el número de aulas consideradas, cuatro corresponden a la VI región y dos a la región Metropolitana.



El gráfico que se presenta a continuación resume el porcentaje y total de cursos por nivel para este análisis.



Si bien la muestra de análisis es pequeña, la representatividad de los niveles observados concuerda con el universo total de cursos participantes en este semestre 2008.

La composición de los cursos indica que en promedio asisten 25 niños al momento de la observación. El rango de la cantidad de alumnos va entre 42 (en un curso de 4º año básico, comuna de RM) y 11 alumnos (para un curso de 2º nivel de transición, comuna de RM) al momento de la observación.



A las informaciones entregadas en el Informe de Avance 1 se puede desagregar los siguientes aspectos correspondientes al desarrollo de clases de Lenguaje y Comunicación en los niveles observados:

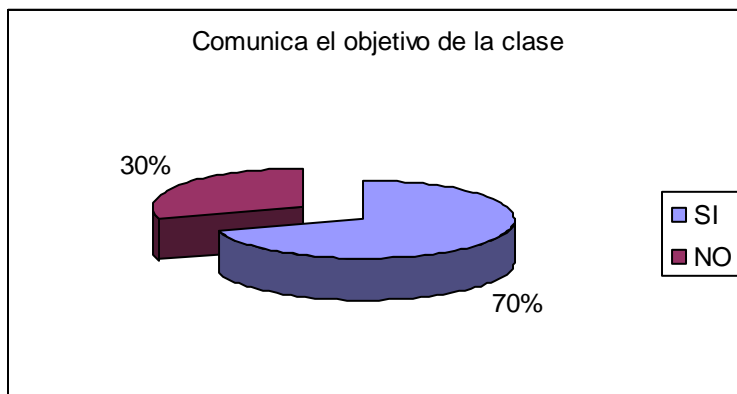
- Acciones del profesor al INICIO de la clase.

Se observa que la mayoría de los docentes observados **comunican el objetivo** de la clase a través de actividades como escribir el propósito de la sesión en el pizarrón o en un papelógrafo, comunicar oralmente lo que esperan aprender en la clase.

Llama la atención que en la mayoría de los casos la comunicación del objetivo de la clase corresponde a una actividad que está vinculada al procedimiento y actividades que van a desarrollar: “Escribiremos poemas”, “Vamos a conocer cómo se escribe una carta” (2º básico), “En esta clase leeremos”⁸.

Se aprecia menos la comunicación en términos metacognitivos como: “Leeremos un texto, para ello deben estar concentrados pues así podrán responder preguntas acerca de este cuento” (4º básico)

Llama la atención también los pocos casos en que el objetivo de la clase sea vinculado a una relación afectiva con el aprendizaje como: “Hoy vamos a leer para entretenernos” (3º básico)



⁸ Las notas entre comillas son reformulaciones a partir del registro realizado en la Bitácora. No son frases textuales expresadas por los docentes.



El alto porcentaje de docentes que no comunica el objetivo de la clase evidencia que esta práctica, en tanto enseñanza metacognitiva no ha encontrado aún arraigo en el quehacer pedagógico. Los profesores no han incorporado el valor autorregulatorio de esta actividad. Recordemos que en la propuesta curricular vigente, la activación de los aprendizajes previos no solo se vincula a detectar qué conocen los niños respecto del tema de la clase sino también a la capacidad de prever un plan de trabajo y perseguir a través del mismo un objetivo de aprendizaje. Esta herramienta construye en el niño que aprende una capacidad de autorregulación que promueve el aprender a aprender en las salas de clases.

Similar resultado se observa respecto a la **Activación de conocimientos previos**, en donde se replican casi exactamente los mismos resultados.



Si bien se mantiene la proporción observada respecto a la comunicación del objetivo de la clase, aumenta el porcentaje de docentes que realiza alguna actividad de activación de conocimientos previos.

Esta activación se vincula a conocimientos previos a través de láminas, preguntas anticipatorias, conversaciones acerca de temas específicos, recordar contenidos de clases anteriores. En algunos casos, los docentes han incorporado el uso de organizadores gráficos como la Constelación de Palabras o el Cuadro de Anticipación.

También se aprecia como práctica regular en las observaciones realizadas, que la activación de conocimientos previos se realiza a partir de la anticipación a la lectura que se realizará. En las observaciones esta anticipación se hace a través de la lectura del título o bien a partir de una lámina del texto.



Solo una de las clases observadas realiza Activación de conocimientos vinculada a destrezas (conocimiento de la grafía y sonido de una letra)

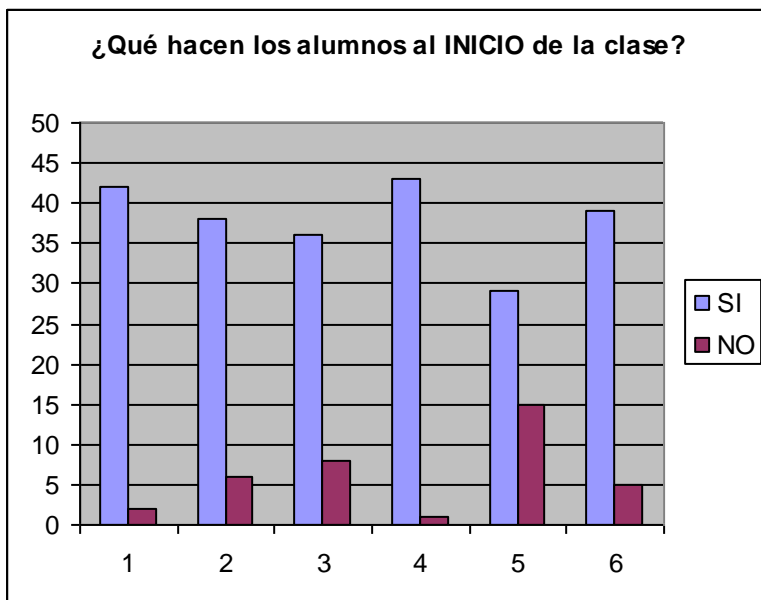
No hay ninguna observación en que la activación de aprendizajes previos sea más amplia que la referida al conocimiento del tema que tratará la clase o la lectura. Por ejemplo, no se aprecia que se activen habilidades o destrezas, ya sea de manera declarativa (¿Saben escribir una carta? ¿Han escrito una carta anteriormente? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Para qué?) o procedimental (ponerlos en situación de escribir una carta)

El porcentaje de docentes que no Activa Conocimientos previos, no realiza actividad alguna.

- Acciones de los alumnos al INICIO de la clase.

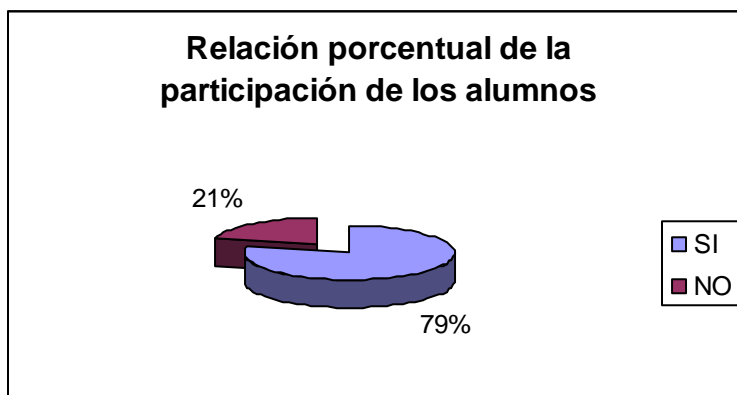
Se crearon 6 indicadores respecto de las acciones y/o actitudes de los alumnos en el INICIO de la clase:

1. *Escuchan las instrucciones del docente.*
2. *Escuchan las opiniones e intervenciones de compañeros.*
3. *Toman la palabra para participar espontáneamente.*
4. *Realizan las actividades propuestas.*
5. *Comprenden el propósito de la clase (preguntan o reformulan éste adecuadamente)*
6. *Manifiestan comprender cómo desarrollar las actividades (realizan las actividades propuestas, siguen las instrucciones)*



Como puede apreciarse, los alumnos parecieran interesarse en las actividades propuestas por los docentes para el INICIO de la clase.

Si bien no se ha realizado aún el análisis específico, al observar la relación porcentual de los indicadores de participación de los alumnos se puede observar que hay un mayor porcentaje de respuestas que indican un cierto interés, siendo esta relación porcentual similar a la observada respecto de las prácticas docentes. Es decir, la relación porcentual de docentes que comunican el objetivo de la clase y los que activan conocimientos previos, concuerda, en líneas generales, con altos niveles de participación de los alumnos. Queda hacer un análisis de variables cruzadas para detectar si corresponde este análisis porcentual a la relación entre indicadores analizados.





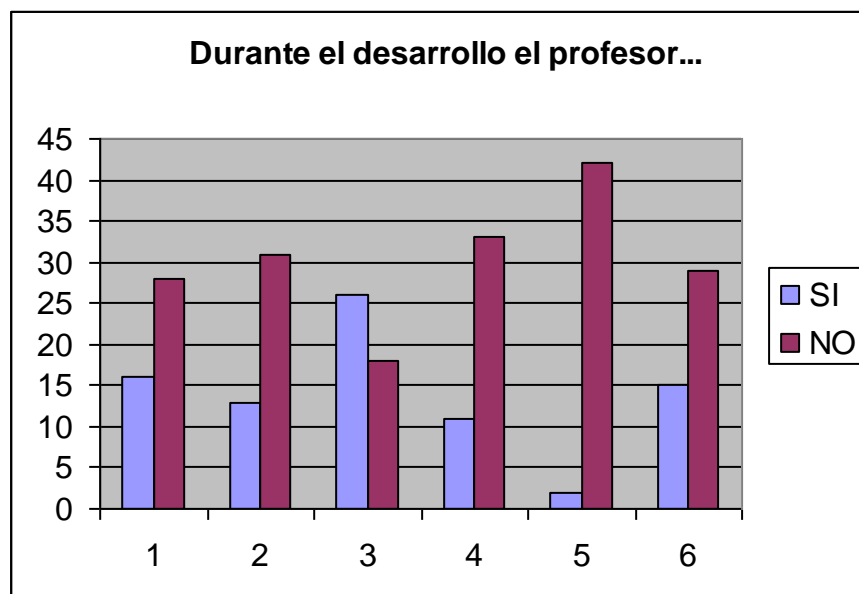
- Acciones del profesor en el DESARROLLO de la clase.

Se crearon 7 indicadores para sistematizar las actividades desarrolladas por el docente durante el desarrollo de la clase. Esta refieren a la aplicación de cierto tipo de estrategias de la propuesta didáctica según puede apreciarse en el listado que se presenta a continuación:

1. *Invita a los alumnos a anticipar la lectura del texto.*
2. *Propicia la formulación de hipótesis a medida que desarrolla la lectura.*
3. *Si hay lectura, el profesor implementa los tres pasos didácticos (o alguno de ellos)*
4. *Si hay lectura, el profesor realiza preguntas de los tres tipos.*
5. *Si hay escritura, el profesor realiza los cuatro pasos didácticos.*
6. *Promueve la discusión o argumentación en torno al tema que se esté desarrollando.*
7. *El profesor(a) monitorea permanentemente de los procesos de aprendizaje.*

Estos indicadores fueron elaborados a partir de los elementos que se intencionan en las Unidades Didácticas. A pesar de la ausencia de estas, se insistió con las profesoras consultoras, que en sus acompañamientos al aula, desarrollaran mucho énfasis en la realización de actividades como las ya mencionadas.

En una mirada general se aprecia que, el desarrollo presenta mayores dificultades que el inicio de la clase. Impresiona, que en el registro realizado por las profesoras consultoras, el docente no haga anticipación del texto, ni formulación de hipótesis respecto del mismo mientras se desarrolla la lectura. Sin embargo, se indica que un alto porcentaje de profesores realiza alguno de los tres momentos de la lectura, lo cual comparado con el análisis de los dos primeros indicadores, corresponderían al segundo y/o tercer momento de la misma.



Llama la atención el pobre desempeño observado en el eje de escritura. Los docentes, cuando realizan actividades de producción de textos, no llevan a cabo la implementación de los cuatro pasos didácticos. Este aspecto concuerda con otros análisis realizados previamente.

- Acciones de los alumnos y alumnas en el DESARROLLO de la clase.

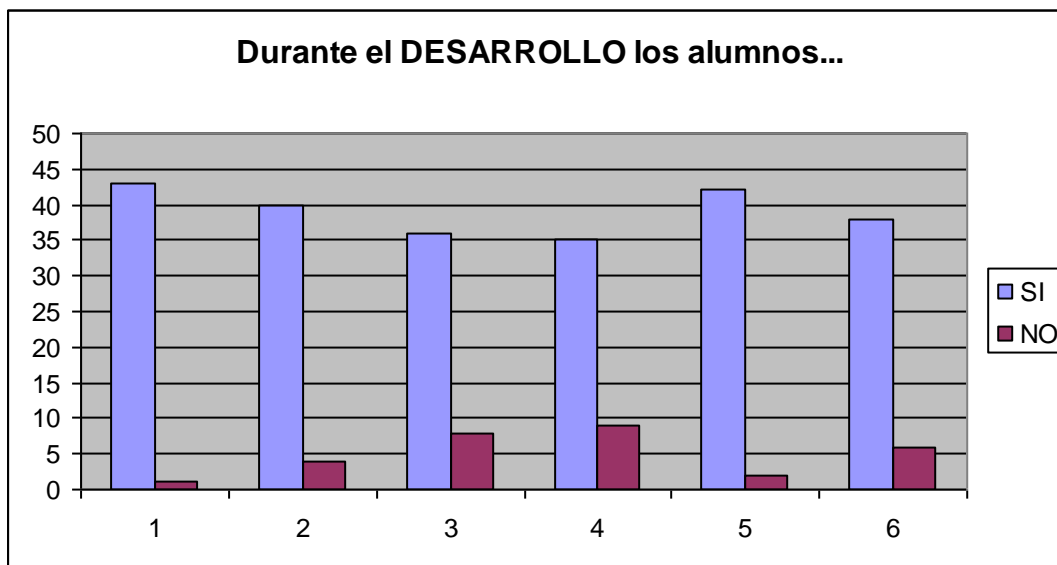
En relación con las actitudes y respuestas de los alumnos durante el desarrollo de la clase, se construyeron seis indicadores en los cuales se repite la idea de el interés que despiertan las clases en los alumnos, partiendo de la base que este primer paso, el motivacional, corresponde a un porcentaje importante de la construcción de aprendizajes de calidad.

1. Escuchan las instrucciones del docente.
2. Escuchan las opiniones e intervenciones de compañeros.
3. Toman la palabra para participar espontáneamente.
4. Realizan las actividades propuestas.
5. Comprenden cómo desarrollar las actividades (realizan las actividades propuestas, siguen las instrucciones)
6. Establecen relaciones con contenidos anteriores o con otros subsectores.

Se puede apreciar que los alumnos efectivamente tienen una actitud positiva frente al desarrollo de las clases en Lenguaje y Comunicación. Esta actitud se refleja en



capacidad de escuchar y seguir instrucciones, comunicarse oralmente, etc. Es importante entonces que, en las instancias futuras de implementación se realice una indagación más a fondo acerca de la calidad del aprendizaje que los alumnos están desarrollando, para lo cual un estudio de impacto sería de gran utilidad.



- Conocimiento y manejo de los contenidos de la disciplina.

Las profesoras observadas han evidenciado el uso de estrategias propuestas en las Unidades Didácticas, las cuales han sido estudiadas aunque no trabajadas en las aulas. Así, se realiza la activación de conocimientos previos a través de la utilización de organizadores gráficos que cumplen con esa intencionalidad. Otra estrategia que se implementa en este momento de la clase es la formulación de preguntas acerca de clases anteriores a modo de vinculación entre las mismas.

Respecto del desarrollo de la clase, las profesoras observadas han implementado los tres momentos de la lectura como un medio de promover la comprensión de lectura. La formulación de preguntas es aún frágil y poco trabajada por ellas, especialmente la formulación de preguntas implícitas o “Pienso y Busco”.

Tampoco es registrado el uso de estrategias metacognitivas durante el desarrollo de la clase.



El cierre se ha ido estandarizando a través del uso de Bitácoras de Aprendizaje que intencionan que los niños respondan: ¿Qué aprendí hoy? ¿Para qué lo aprendí? ¿Cómo lo aprendí? No hay estrategias de sistematización de los procesos que llevaron a los niños a lograr un determinado aprendizaje, falta vinculación con los indicadores de evaluación.

- Estrategias de conducción de la clase.

Las clases observadas son activas y participativas. Un elemento que dificulta el quehacer de las profesoras dice relación con la importancia que se le otorga a la comunicación oral. Especialmente en los primeros años, no se alcanza a visualizar la importancia de este eje en la adquisición de la lectura, y en los cursos posteriores suele ser vinculada a falta de disciplina.

Las profesoras observadas han incorporado algunas estrategias de orden motivacional en sus prácticas de aula. Por ejemplo, cuando se provoca bullicio (generalmente asociado a deseos de mayor participación), les enseñan canciones o movimientos corporales que ayudan a los niños a bajar sus ansiedades y calmarse.

- Habilidades Sociales de los PA en su relación con los alumnos y alumnas.

En las profesoras observadas, hay una permanente interacción positiva con los alumnos y alumnas. Se refuerza positivamente lo que hacen, invita a los más callados a integrarse, participar, dar su opinión, etc.

B.2. Segundo ámbito de observación: Gestión general

- Desempeño de los Jefes de UTP respecto al desarrollo de la EAT en la escuela.

Los jefes de UTP se muestran colaboradores con la implementación de la Estrategia. Sin embargo esta colaboración sigue siendo en tanto Asistencia Externa a la escuela y se evidencian dificultades para visualizarla como un proceso que puede ser sinérgico a las actividades de la escuela en su totalidad.

- Involucramiento del equipo directivo en la implementación de la estrategia.



No se cuenta con información específica a este punto, salvo por lo ya mencionado de los jefes de UTP quienes son los más solicitados por esta estrategia, así como por las necesidades que desde la SEP se están imponiendo al quehacer de las escuelas. Lamentablemente, las instancias destinadas a directivos (Apoyo a la gestión en la formulación del plan de mejoramiento en el ámbito curricular del Lenguaje) es la única instancia que nos permitirá conocer con mayor profundidad el involucramiento de los directivos, y esta instancia es de impacto reducido por cuanto el número de sesiones no alcanzará a 4 en la totalidad de este apoyo.

- Participación de los PC en el apoyo a la elaboración de los planes de mejora en las escuelas.

Las profesoras consultoras, tal como se mencionó en el cuadro resumen de las actividades llevadas a cabo, están siendo solicitadas para atender diversas necesidades en las comunas. Lamentablemente este proceso de valoración de estas profesionales, de sus capacidades técnicas y de su liderazgo pedagógico, podría provocar un estrés laboral innecesario dado que comienza a perderse el foco del trabajo de estas profesionales.

- Apoyo de la coordinación comunal en la implementación de la EAT en la escuela.

En la mayoría de las comunas existe un compromiso concreto de apoyo a la implementación de la estrategia. Este apoyo se intenciona en: organización de los tiempos de las consultoras para la realización de sus tareas, organización de los tiempos de las escuelas para la realización de los talleres, apoyo en la convocatoria a jefes de UTP para que participen en las instancias de capacitación, etc.

Hay comunas que evidencian poco apoyo, estas situaciones son tratadas directamente en las Mesas Regionales.



3. REFLEXIONES FINALES.

Como en implementaciones anteriores, el equipo de la Universidad Alberto Hurtado cierra el proceso 2008 con una apreciación positiva de la ejecución llevada a cabo, a pesar de las múltiples dificultades que el contexto de la Ley SEP ha estado imponiendo en las escuelas, unidas al retraso con que se inició el desarrollo de la estrategia LEM en las escuelas.

Esta apreciación positiva da cuenta de algunos logros del quehacer directo del equipo UAH y de la claridad de los desafíos que se avecinan en el sistema escolar para el período que continuará.

Primeramente, las necesidades actuales de las escuelas municipales apuntan a lograr mejores resultados de aprendizaje en los niños y niñas. La Ley SEP establece plazos claros y solicita a las escuelas determinar metas que den cuenta del quehacer profesional que en ellas se desarrolla.

Esta necesidad por mejorar los aprendizajes está estrechamente vinculada a mejorar las prácticas docentes y mejorar los sistemas de gestión (planificación, evaluación y monitoreo) de los establecimientos.

a. Respecto del quehacer docente.

Si abordamos el primer punto, referido a las prácticas docentes, podemos constatar que, en el ámbito específico del Lenguaje y Comunicación, se han dado pasos importantes a nivel del quehacer docente tanto en los aspectos pedagógicos como disciplinares.

La estructuración de clases en tres momentos parece ser etapa superada en el quehacer docente. No solo no se cuestiona el paradigma de base que sustenta la propuesta de trabajar cada situación educativa en estos tres momentos, sino que se plantea como una plataforma para desarrollar todo el trabajo consecuente. En este aspecto, hasta el año 2007, las observaciones realizadas indicaban que había momentos de la clase que eran aún frágiles, elemento que parece estar evidenciando un cambio positivo en el quehacer docente.



A pesar de la falta de Unidades Didácticas, el apoyo de las consultoras en el quehacer profesional, ha sido fundamental para estos avances. También la sinergia que se produce con instancias como la Evaluación Docente que plantea indicadores de evaluación profesional relacionados a estos ámbitos.

Otro avance en la mejora de las prácticas docentes, se puede apreciar que se observa una progresiva implementación de estrategias variadas para desarrollar competencias de comprensión de lectura y destrezas de conocimiento del lenguaje. Un aspecto que falta aún por mejorar es la articulación entre estos dos ámbitos, los cuales se enseñan separadamente por resolver un problema metodológico de trabajo pero que, en la realidad, se trata de componentes de un mismo proceso. Sin embargo, es difícil para los profesores darse cuenta de ello puesto que aún trabajan con categorías poco flexibles para comprender tanto su quehacer como el desempeño de los estudiantes. Así, suele suceder que clases esencialmente centradas en la enseñanza de destrezas (por ejemplo: manejo de la lengua respecto del uso de mayúsculas, minúsculas) no siempre están acompañadas de actividades metacognitivas que permitan a los alumnos tomar conciencia que ese aprendizaje le posibilita comprender mejor el lenguaje escrito o expresarse de manera más pertinente tanto oral como por escrito.

Otra fortaleza del quehacer docente lo constituye el progresivo uso de diverso tipo de texto. Tanto en las observaciones llevadas a cabo por el equipo de Seguimiento como por aquellas realizadas por las consultoras, se destaca la variedad de escritos que son trabajados en las clases. Un desafío respecto de este punto es avanzar en la selección adecuada respecto de los niveles de complejidad que estos pueden presentar para los alumnos y alumnas. Así, un texto puede ser entretenido pero es necesario que su selección sea llevada a cabo considerando las características psicológicas, los intereses de los niños y un análisis curricular adecuado.

En el quehacer pedagógico falta por desarrollar la Evaluación Auténtica o Evaluación para el Aprendizaje, la cual aún es concebida como un proceso distinto o aparte del proceso de enseñanza y aprendizaje. También es concebida como una instancia diferente de la Evaluación Sumativa que está generalmente asociada a pruebas de lápiz y papel. Los docentes no alcanzan a visualizar (básicamente por la falta de andamiajes como lo son las Unidades Didácticas) cómo se lleva a cabo este proceso **en** la vida misma del aula, y cómo desde la planificación puede ser desarrollada una óptica de aprendizaje centrado en un sujeto, que persigue su



autorregulación y que para ello requiere que se ponga en marcha una mirada de evaluación permanente, con participación activa de los mismos sujetos que aprenden.

Otro desafío que será necesario enfrentar en el proceso que se avecina es mejorar el quehacer docente en las clases de Lenguaje y Comunicación respecto de una articulación real de los tres ejes de enseñanza del lenguaje escrito (leer, escribir y comunicar oralmente). Aún persiste dificultad por parte de los docentes para realizar clases en esta óptica. Los profesores tienden a privilegiar actividades de lectura y escritura, siendo este segundo aspecto el más débil por cuanto solo se desafía a los niños a responder preguntas por escrito y no a producir diverso tipo de texto con intencionalidad comunicativa clara.

Ciertamente este avance y los desafíos que se nos presentan en el futuro inmediato, no pueden ser enfrentados sin reconocer que un pilar fundamental de la formación continua en este proyecto, ha estado constituido por el equipo de profesoras consultoras de Lenguaje y Comunicación.

Por una parte, su quehacer, durante este año 2008, ha estado más estrechamente vinculado a la realidad de las escuelas. La realización de los talleres en las escuelas mismas ha permitido superar muchas de las dificultades que se plantearon durante este año.

Las profesoras han sido reconocidas como pares más competentes en su nivel de conocimiento y manejo disciplinar, todo ello en articulación con unas competencias personales de llegada y simpatía que han abierto puertas en las escuelas participantes.

Las consultoras han modelado en sus talleres muchos de los aprendizajes esperados del quehacer docente. Falta aún abordar un desafío muy interesante que es el modelaje en aula de las distintas estrategias estudiadas en el contexto de la Propuesta Curricular LEM Lenguaje.

Otro de los desafíos del quehacer de las consultoras dice relación con profundizar en herramientas de acompañamiento. Hasta ahora, estas herramientas han estado sustentadas en las características personales de las profesoras, sin embargo,



creemos que profesionalizar este ámbito podría potenciar aún más dichas capacidades.

Por último, un aspecto que queremos abordar respecto de las consultoras es la necesidad de profundizar en un corpus teórico más sólido. Hasta ahora no se ha logrado desarrollar un programa acabado de lecturas complementarias, lo cual no ha incidido negativamente en su quehacer, pero que sin embargo es necesario para enfrentar situaciones emergentes. Un ejemplo es cuando las profesoras consultoras han debido justificar la implementación frente a equipos comunales que desconocen la propuesta didáctica. Ha sucedido que dicho desconocimiento ha llevado a cometer errores de gestión en decisiones relativas a selección de uno u otro método de enseñanza del lenguaje escrito para sus comunas. Estas decisiones han afectado el quehacer de algunas escuelas imponiendo, por ejemplo, un cierto método de enseñanza de la lectura en los primeros años y una continuidad LEM para el resto del primer ciclo básico produciendo así una desarticulación entre los niveles de Transición y primero básico. Esta desarticulación afecta esencialmente al aprendizaje de niños y niñas, e invalida mediciones posibles de hacer en el tiempo, pero que deben ser hechas sobre la base de implementaciones sustentables y permanentes.

Para finalizar el apartado relativo al quehacer docente queremos abordar un punto relativo al rol de los jefes de UTP en la implementación.

En los años anteriores se vislumbraba el rol del jefe de UTP en la implementación curricular LEM Lenguaje, solo como un facilitador de procesos. En el contexto actual este rol ha ido adquiriendo fuerza ya sea por la vía de los hechos consumados como por la comprensión del verdadero valor de este actor en el sistema escolar.

Así, los jefes de UTP están cambiando la fisonomía de su rol desde una perspectiva administrativa a otra de orden pedagógico (tal como su nombre lo indica). Sin embargo, el desafío no tiene las bases para poder enfrentarlo adecuadamente.

El proyecto LEM Lenguaje ha intentado desarrollar una línea de apoyo a estos actores en dos dimensiones: disciplinar y de gestión. La segunda será abordada en el apartado siguiente.



Respecto de la primera dimensión esta apunta específicamente a que los jefes de UTP adquieran un conocimiento de base del currículum en este subsector de aprendizaje, el cual ha sido el centro del desarrollo de las políticas públicas en los últimos años. Este conocimiento de base implica además una mirada crítica al quehacer docente y a los resultados de aprendizaje obtenidos en sus escuelas.

Respecto del quehacer docente, se ha intentado desarrollar una línea de trabajo que haga que la mirada en las escuelas sea sinérgica y sistémica. Es decir, se espera que el paradigma acerca del aprendizaje de los niños no solo sea el mismo sino que además tenga una concreción específica y propia de cada escuela, en cada una de sus aulas. Se espera que todos: directores, jefes de UTP y docentes (así como también padres y paradocentes), conciban el aprendizaje de la lectura y la escritura desde la óptica que el currículum intenciona, y tengan la capacidad de crear criterios de evaluación de las prácticas docentes que apunten a la misma meta: "Que niños y niñas sean capaces de ser lectores competentes, y que tengan la capacidad de expresarse por escrito de manera también competente."

Sin embargo, esta meta es aún desafío por lograr. No solo por las precarias competencias de base que estos actores tienen, sino porque los tiempos destinados para abordar este objetivo son escasos e insuficientes. Los jefes de UTP progresivamente se han ido convirtiendo en promotores de prácticas pedagógicas de calidad y garantes del aprendizaje de los niños. Sin embargo el camino por recorrer no ha terminado aún y se hace urgente reformular las metas y los parámetros de evaluación que efectivamente pueden ser desarrollados en el marco de una estrategia como LEM Lenguaje.

b. Respecto de la gestión institucional.

Si bien no es el objetivo del proyecto LEM Lenguaje el instalar procesos de gestión en las escuelas, sí lo es promover sistemas efectivos que aseguren que el desarrollo curricular en las escuelas sea sustentable y con evaluaciones permanentes.

Por ello es que durante la implementación 2008 hubo un énfasis en el trabajo con jefes de UTP, así como en la participación en las Mesas Regionales, en la comunicación más expedita con los coordinadores comunales, en la promoción de un plan de apoyo a la elaboración de los Planes de Mejoramiento.



Todas estas acciones en vista de promover al interior de las escuelas una gestión centrada en el aprendizaje fueron desarrolladas en distintas líneas de trabajo: curso para jefes de UTP (articulado con Ley SEP y con rol del jefe de UTP en el ámbito curricular: planificación, evaluación y acompañamiento), plan de apoyo para la elaboración de los Planes de Mejoramiento, y Mesas Regionales de coordinación con las comunas.

Las instancias desarrolladas contaron con una apreciación positiva por parte de los actores participantes. Sin embargo el impacto en las instituciones participantes es menor por cuanto no existen mecanismos de seguimiento que estén vinculados al desarrollo de esta línea de trabajo.

Un ejemplo lo constituye la formación a jefes de UTP, la cual, como fue mencionado anteriormente, adolece de tiempo, pero también de un sistema de acompañamiento como el desarrollado con las consultoras y estas a su vez con los profesores de aula.

Se aprecia un avance en la percepción y valoración de los actores involucrados. Se destaca la importancia y la efectividad del proyecto en las escuelas, sin embargo esta percepción queda a menudo en nivel discursivo y no a nivel de acciones concretas básicamente porque falta aún por profundizar el “cómo hacer” más que el “qué hacer”. Esto es un desafío importante a desarrollar durante el año 2009, siempre y cuando el diseño de la política asociada considere a estos actores desde una óptica de mayor relevancia para la sustentabilidad de la formación docente y de los aprendizajes de calidad de niños y niñas.

Un intento interesante lo constituyó la realización de la Jornada de Planificación Estratégica llevada a cabo en noviembre 2008. Lamentablemente, este intento no pudo abordar de manera adecuada el desafío de sinergia requerido ya que el punto de partida no fue el más indicado. Se partió de la idea de establecer planes de trabajo para las Mesas Regionales, instancias que en el desarrollo del proyecto LEM ya están funcionando. Los coordinadores comunales traían como inquietud dos temas: programación del año 2009 y los compromisos que se deben establecer para coordinar aquello, y la elaboración de los planes de mejoramiento y su articulación con el proyecto LEM. Ambos aspectos no fueron abordados convenientemente, intentando desarrollar una reflexión en un momento del año en que las condiciones de trabajo de los participantes, lo impedían.



c. Respeto de otros ámbitos.

En este apartado abordaremos tres dimensiones: relación con MINEDUC (Equipo de gestión y coordinación), relación con MINEDUC y universidades (Equipo de Lenguaje), y relación con coordinadores comunales.

Respecto de la relación con MINEDUC, Equipo de Gestión y Coordinación LEM, creemos que se produjo un avance respecto de años anteriores en la tramitación de los convenios y compromisos contractuales entre la Universidad y Ministerio. Sin embargo, este avance no tuvo su correspondiente en los ámbitos de distribución de materiales y relación Ministerio y comunas, lo que impidió una adecuada implementación. El escalamiento a regiones, desde el punto de vista de la gestión del proyecto en su totalidad, fue manejado enteramente por este equipo, desconociendo la experiencia de equipos como el de la UAH quien no participó en instancia alguna de las previstas para los equipos técnicos nuevos. Desconocemos si este escalamiento fue el problema de base en las dificultades de gestión que fueron problemáticas en las regiones atendidas por la UAH.

Respecto de la relación con MINEDUC y Equipo de Lenguaje de universidades, durante el año 2008 se participó en todas las reuniones convocadas por esta instancia aportando desde la experiencia acumulada. Sin embargo, no existió una instancia de reflexión profunda y permanente respecto de algunos temas de fondo en los cuales las universidades han debido asumir una política que contradice lo realizado a la fecha. Así, la obligatoriedad para el diagnóstico SEP de evaluar la lectura enfatizando la velocidad lectora o dominio lector (con propuestas explícitas de instrumentos), sin una propuesta clara de instrumentos para medir comprensión de lectura, fundamento del currículum vigente, no solo provocó ruido en la implementación sino que puso en cuestión el modelo de trabajo desarrollado hasta ahora a través del Modelo Equilibrado. Aquello adquiere particular peso en las escuelas con menor avance o menor experiencia en la estrategia, por cuanto, son instituciones que cuentan con un liderazgo pedagógico debilitado que no puede hacer frente a una demanda administrativa sin poner en cuestión todo el quehacer. Desde la UAH se esperaba que el equipo técnico tuviera voz y participación activa en una implementación de este carácter por cuanto las escuelas participantes se encontraban en una encrucijada que no ha sido fácil de resolver.



Respecto de la relación con coordinadores comunales esta ha ido adquiriendo mayor profundidad gracias a la regularidad de las Mesas Regionales llevadas a cabo en ambas regiones. En dichas instancias, el liderazgo de los encargados por región (Edia Arenaldi para la RM y Auberto Seguel para la VI) ha sido un aporte positivo para toda la gestión del proyecto, desde la selección de las consultoras hasta la comunicación expedita con coordinadores comunales.

Lamentablemente, aunque estas instancias hayan sido llevadas a cabo convenientemente, hay aspectos que no dependen del Ministerio y sus representantes, como por ejemplo la real capacidad de tomar decisiones de los representantes de las comunas. En las Mesas Regionales se establecen acuerdos que son informados como cumplidos y que, en la práctica, no siempre son verdaderamente llevados a cabo. Aquello debido a que los coordinadores son representantes de autoridades quienes son finalmente las personas que deciden respecto de las políticas comunales, como contratación de personas, asignación de recursos, etc. Por otra parte, los coordinadores comunales representan una administración que, justo en el transcurso de este año, sufrió cambios y, por ende, ciertas gestiones quedaron en el ámbito de las voluntades personales de los mismos coordinadores más que en una política comunal clara y comprometida con la implementación curricular en LEM.

Para finalizar, el equipo LEM Lenguaje de la Universidad Alberto Hurtado reitera su compromiso con el mejoramiento del sistema escolar público municipal de nuestro país. Esperamos que la calidad de nuestro trabajo y el compromiso puesto en ellos sean valorados por las autoridades y sus representantes como un aporte a la calidad de los aprendizajes de niños y niñas chilenos.

Santiago, diciembre 2008.