

## EL DESAFÍO DE APRENDER A LEER, COMPRENDER Y RAZONAR EN ESCUELAS VULNERABLES

*The challenge of learning to read, understand and reason in vulnerable schools*

MARCELA ROMÁN\*

### Resumen

El artículo presenta un modelo de formación continua para que los docentes fortalezcan la enseñanza del lenguaje y la matemática en escuelas vulnerables. Los estudiantes de una gran mayoría de estas escuelas presentan bajo rendimiento y no logran aprendizajes significativos. Dicho modelo es el resultado de más de 10 años de investigación y experiencias de asistencia y apoyo ofrecido desde el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación –CIDE– a maestros y maestras que enseñan en escuelas rurales y urbano-marginales del sistema chileno. El modelo combina talleres de capacitación presencial a profesores y líderes pedagógicos en las propias escuelas, con el acompañamiento para la planificación, desarrollo y evaluación de clases, además del modelamiento y la ejecución de *clases compartidas*, en tanto estrategias para mejorar y elevar el nivel del trabajo de aula.

**Palabras clave:** formación continua docente; enseñanza, lenguaje y matemática; escuelas vulnerables

### Abstract

*This paper presents an ongoing teaching training model for teachers to strengthen language and Mathematics teaching in vulnerable schools. Students in most of these schools, present a low academic performance without achieving significant learnings. The model mentioned corresponds to more than 10 years of research and experience gathered through the assistance and support provided by the Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación –CIDE (Educational Research and Development Center)– to teachers from rural and urban-marginal schools in the Chilean system. The model combines training workshops for teachers and pedagogical leaders at their own schools, with lesson planning, class development and evaluation, in addition to modeling and execution of shared lessons, as strategies to improve and raise the level of the work done in class.*

**Key words:** ongoing teacher training, language and mathematics teaching, vulnerable schools

---

\* Antropóloga, Magíster en Antropología y Desarrollo de la Universidad de Chile y Candidata a Doctor en Estudios Americanos en la Universidad de Santiago. Subdirectora Académica del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, [mroman@cide.cl](mailto:mroman@cide.cl)

## Introducción

Cada cierto tiempo los equipos de investigadores del CIDE dedican tiempo y espacio a la tarea de sistematizar el conocimiento y experiencia acumulada a través de los diversos proyectos e investigaciones realizadas. Mediante de esta práctica –de reflexión y diálogo– ha sido posible afianzar y enriquecer aquello que partió siendo una buena hipótesis o simple intuición que los actores y la propia experiencia validaron e introducir ajustes y cambios en las lógicas y ejes de intervención cuando los resultados nos mostraron que equivocamos el camino o que no hubo todo el rigor necesario en el estudio o intervención. En eso consiste una sistematización: remirar y recrear la experiencia cuando ya está terminada para darle nueva vida en otros contextos y con otros actores. Sin duda este ejercicio requiere distanciarse temporal y afectivamente de la experiencia y sus actores para reflexionarla y comunicarla adecuadamente. Estamos en el tiempo de profundizar para extraer lo aprendido y aportado con nuestro actuar en escuelas que educan a los niños y niñas de los sectores más pobres y carentes de nuestra sociedad.

En el artículo que se presenta compartimos con ustedes lo hecho y aprendido a través de más de una década de apoyo a escuelas rurales y urbanas que atienden a poblaciones escolares de alta vulnerabilidad social y educativa. En especial nos detenemos en la estrategia utilizada para fortalecer la enseñanza de la lengua y la matemática en el primer ciclo de básica, describiendo sus logros y dificultades y, quizás lo más importante, siendo justos y críticos al mirar y analizar los factores que los explican.

### 1. La experiencia CIDE en escuelas vulnerables

Mucho y quizás lo más relevante del saber acumulado en el CIDE se debe a que toda acción emprendida siempre ha estado acompañada de una reflexión conjunta sobre lo hecho, lo buscado y lo logrado. Este rico y provechoso intercambio entre investigadores, educadores, padres, directivos, y por cierto de niños y jóvenes, es lo que nos ha permitido persistir en ciertas líneas y estrategias y también modificar o simplemente abandonar otras.

Si nos remontamos a los desafíos emprendidos al apoyar a escuelas en sectores de pobreza y con población estudiantil vulnerable, tres son las experiencias que emergen como decidoras y significativas para el aprendizaje institucional, tanto teórico como metodológico. Se trata de los proyectos: “*Aprender es Dulce*”, “*Enseñar para Aprender*” y “*Asistencia a Escuelas Críticas*”. El primero abordó dos de las dimensiones asociadas al rendimiento escolar: pedagógica y socioafectiva, para fortalecerlas en espera de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Los otros dos proyectos desarrollan un modelo de mejoramiento sistémico e integral que actúa simultáneamente en cuatro

niveles: Aula-escuela-familia y contexto, con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución.

*“Aprender es Dulce”* fue una intervención desarrollada entre los años 1995 y 1996, financiada por Empresas IANSA. Proyecto pionero que innovaba al asistir técnicamente a 16 escuelas ubicadas en tres regiones del país, mediante el trabajo conjunto entre la escuela y la familia. A través de esta estrategia se proponía fortalecer el desarrollo socioafectivo de los niños e innovar en las prácticas pedagógicas de los docentes, a fin de que los alumnos mejoraran la calidad de los aprendizajes. El desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje y el pensamiento lógico-matemático, que aseguran mayores y mejores aprendizajes en los niños y las niñas, recaía así en el mejoramiento del trabajo de los docentes en el aula y el fortalecimiento de la autopercepción de los estudiantes. Para ello se asistió, acompañó y supervisó técnicamente a maestros, directivos, padres y madres de las escuelas en aspectos relacionales y de desempeño profesional, teniendo como marco de acción la permanente colaboración y complementariedad del trabajo de la escuela y el hogar para el desarrollo integral de los estudiantes. Por último, y por la relevancia que toma este aspecto en la discusión educativa de hoy día, es necesario destacar lo pionero de esta iniciativa en integrar y comprometer a los municipios responsables de las escuelas en esta aventura, sus procesos y resultados.

Entre los principales logros y avances obtenidos por este conjunto de escuelas, sobresale el avance del rendimiento escolar de sus estudiantes, medido a través del SIMCE para cuarto básico de fines del 1996 en comparación con el obtenido en 1994. La mitad de las escuelas lograron avances superiores a los alcanzados por el promedio de escuelas de la región. En los niños y las niñas, destacan también los altos niveles de competencias socioafectivas y autoestima positiva evidenciados al finalizar el proyecto, verificando así la relación importante entre autoestima y rendimiento escolar.

Entre los principales aprendizajes de esta experiencia es necesario mencionar (Cardemil y Latorre, 1997):

- El mejoramiento del clima en el aula, el interés y la actitud de los niños hacia el aprendizaje, a partir del uso de metodologías activo participativas por parte de los profesores.
- La importancia que tiene para el mejoramiento de los aprendizajes el que los docentes ofrezcan espacios para que los padres y principalmente las madres apoyaran a sus hijos en sus tareas y desafíos escolares, reconociendo y legitimando así el papel educador de las familias.
- La centralidad que adquiere para la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje el que los directores organicen y distribuyan los recursos disponibles en función de mejores logros de sus estudiantes y disminución de las tasas de deserción y repitencia.

- La sustentabilidad de la innovación de prácticas y procesos al interior de las escuelas requiere que éstas sean visibles para el municipio, generándose alianzas y acciones coordinadas entre ellos.

***El Proyecto Enseñar para Aprender.*** Se trata de una intervención de mejoramiento educativo integral, realizada durante cuatro años (2002-2005) en cinco escuelas urbano marginales de la Región Metropolitana, con el apoyo de la Ford Foundation. Dicha experiencia, de alta complejidad, abarcó simultáneamente los aspectos más significativos del proceso escolar, no solamente al interior de los establecimientos, sino que también respecto de la relación de éstos con sus sostenedores municipales y con los responsables de la supervisión de los procesos técnico-pedagógicos que ocurren o debieran ocurrir en su interior. Bajo esta premisa, el modelo implementado intenciona y promueve la transformación e innovación de las prácticas de gestión escolar, del trabajo pedagógico en el aula, de la articulación escuela- familia, así como de la gestión y supervisión externa a que se ven sometidos dichos establecimientos desde el Ministerio de Educación y los Municipios, con el fin de mejorar la calidad y equidad de la oferta educativa que estos establecimientos hacen a estudiantes de familias pobres.

La implementación y evaluación del proyecto aportó aprendizajes relevantes para comprender los resultados y poder fortalecer y corregir futuros modelos de apoyo y asistencia a escuelas en contextos de pobreza. Entre éstos (CIDE, 2005-2006):

- El trabajo con comunidades educativas en contextos de pobreza debe instalar y potenciar nuevas formas de relación entre sus actores, tanto en el plano interno como respecto de las autoridades municipales de educación. Este nuevo diálogo busca asegurar mayores y mejores oportunidades para aprender a los niños y niñas durante toda su trayectoria escolar.
- Son necesarios e imprescindibles presión y apoyo externos e internos para avanzar en el cambio de prácticas de aula y de gestión institucional buscadas. Estos deben provenir principalmente de quienes tienen las atribuciones y capacidades en lo administrativo y lo técnico: Equipos Directivos, Direcciones Provinciales y Municipios.
- Es imprescindible validar y consensuar una estrategia de acción cuyo foco está en los aprendizajes de los estudiantes y en que sus capacidades y expectativas educativas se fortalecen cuando sus profesores, directivos y apoderados creen en ellos, cuando los profesionales se capacitan y son capaces de organizar los recursos disponibles para ofrecer condiciones adecuadas y favorables a la adquisición de aprendizajes de mayor significación y relevancia. Una escuela y sus alumnos avanzan si hay propósitos claros y compartidos en torno a mejores y mayores aprendizajes; si sus directores demuestran liderazgo en la conducción y son validados por su comunidad escolar; si se cuenta con profesores preparados y comprometidos con su labor; si

se dispone de ambientes y condiciones favorables para enseñar y aprender y, por último, si existen mecanismos eficientes de supervisión y apoyo.

- La visibilidad de las responsabilidades que a cada actor le competen en un proceso escolar exitoso, como el señalado anteriormente, permite asumirlas oportuna y adecuadamente mediante roles claros y reconocidos por todos. En este marco, y para el mejoramiento sustantivo de los aprendizajes de los alumnos, se requiere de una conducción y supervisión pedagógica de calidad al interior de cada establecimiento. La figura del UTP cobra vida y centralidad en estas escuelas.
- Es posible el desarrollo profesional de los docentes a partir de prácticas sistemáticas de autoevaluación de su desempeño en el aula y escuela. Lo anterior requiere educar la mirada tanto del docente como de quien –al interior de las escuelas– organiza y conduce los procesos pedagógicos. No se avanza mucho si hay uno o dos profesores que son capaces de innovar y revertir su práctica docente en pro del mejoramiento educativo. El cambio definitivo y buscado sólo ocurre cuando se instalan sistemas y mecanismos institucionales que generan condiciones y dan garantías para instalar prácticas pedagógicas de calidad en todo el cuerpo docente.
- La supervisión de los equipos directivos al trabajo de los docentes con las familias genera más y mejores posibilidades de participación y reconocimiento de estas últimas. Para que ello ocurra, los docentes deben reconocer la legitimidad técnica de sus directivos. Si no hay una validación que los reconozca en tanto profesionales idóneos y competentes en sus respectivos campos, nada de lo que les digan o exijan tendrá la fuerza necesaria para provocar los cambios deseados.
- Vencer las resistencias y prejuicios que tienen docentes y directivos respecto de las posibilidades educadoras de las familias pobres urbanas requiere de un cambio cultural profundo, que es lento y complejo, por lo que no basta un fortalecimiento profesional, sino que requiere del descubrimiento desde las prácticas, de los procesos que efectúan los niños, de sus avances y de lo que la familia les aporta en dicho camino.
- Sin discutir la relevancia del aula en el mejoramiento y calidad de los aprendizajes, resultan clave para el mejoramiento de las escuelas el rol y preparación de los directores para recorrer el camino que los lleva desde una gestión administrativa a una pedagógica. Son necesarios directores con opinión y decisión respecto de la enseñanza y la estrategia que su equipo docente implementa. Se requiere que estén y participen activamente del trabajo en aula, que generen espacios y condiciones para el trabajo en equipo, la planificación, el intercambio y la retroalimentación. Que organicen y distribuyan los recursos humanos y materiales de manera racional y pertinente en función de procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad, medibles y evaluables por los aprendizajes que alcanzan sus alumnos.

**La Asistencia a Escuelas Críticas Urbanas.** El año 2002, un total de 66 escuelas de la Región Metropolitana fueron catalogadas como *críticas* por el Ministerio de Educación, debido a su mal desempeño escolar, a pesar de haber estado beneficiándose durante varios años del apoyo y la asistencia técnica de programas educativos focalizados (P900 entre ellos). Estos establecimientos de gran vulnerabilidad social exhibían altas tasas de repitencia y deserción escolar, un clima escolar deficitario y menos de 200 puntos en la prueba SIMCE de 1999<sup>1</sup>.

Buscando revertir esta situación mediante modelos de intervención susceptibles de ser replicados en contextos escolares similares en distintas partes del país, el Ministerio de Educación convocó a un grupo de organismos privados expertos en educación para que diseñaran e implementaran estrategias educativas pertinentes a dichas realidades, asumiendo así el desafío de elevar la calidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas que asisten a estas escuelas. Así, entre los años 2002 y 2005 el CIDE tuvo bajo su responsabilidad un total de 13 escuelas críticas de la Región Metropolitana, ubicadas en las comunas de Buin, Calera de Tango, El Bosque, Lo Espejo, San Bernardo y San Ramón.

Tres fueron los ejes que orientaron y estructuraron el apoyo y asistencia técnica entregada desde el CIDE: i) Gestión institucional; ii) Prácticas pedagógicas y iii) Rol educador de las familias. A través de un diseño sistémico e integral, se intervino de manera simultánea y articulada en esas tres dimensiones, apoyando y fortaleciendo en cada una de ellas los principales factores que aparecen vinculados a la calidad y equidad educativa. Se trataba de provocar en cada una de estas escuelas y sus actores cambios importantes en la forma de enfrentar la enseñanza y el aprendizaje. Para ello fue necesario romper con pautas culturales fuertemente arraigadas en relación a la gestión escolar y su liderazgo, a la preparación y apoyo al trabajo de aula, a la manera de relacionarse e interactuar con los padres y familias de sectores vulnerables, así como respecto de las capacidades y posibilidades futuras de sus alumnos.

Al mirar esta experiencia y tratar de responder la interrogante que nos acompañó durante todo el proceso: *¿es posible y sustentable la innovación y el cambio que permite pasar de escuelas vulnerables y críticas a eficaces?*, emergen como aprendizajes a destacar los siguientes (Guerrero, G., 2005; Román, M., 2004):

- Las intervenciones en contextos difíciles y estigmatizados necesariamente deben trabajar aspectos relacionales y actitudinales de las comunidades educativas y sus actores para poder ofrecer y construir en conjunto las condiciones del nuevo escenario que permitirá la instalación y permanencia de procesos educativos efec-

---

<sup>1</sup> La prueba SIMCE 1999 tiene como promedio 250 puntos y alcanza valores máximos por sobre los 300.

tivos orientados a mejorar el rendimiento de sus alumnos, mediante la apropiación de aprendizajes pertinentes y relevantes y el desarrollo integral de éstos en tanto ciudadanos.

- Revertir la crisis en que se encuentra este tipo de escuelas, no es algo que se pueda lograr actuando sobre ellas de manera aislada del contexto sociocultural y de los otros sectores. Hemos aprendido que ofrecer una educación de igual calidad para todos y todas no le compete sólo a la escuela, ni tampoco se logra y se mantiene actuando exclusivamente en el sistema escolar. Se requiere voluntad y compromiso político para actuar intersectorialmente desde el Estado y la sociedad civil. Sin embargo, hoy también sabemos que hay espacios y dimensiones donde la escuela sí hace la diferencia. Es sobre éstos donde se debe actuar para desde allí avanzar, fortaleciendo las instituciones y comunidades educativas a la vez que encontrando los espacios de articulación y apoyo que éstas necesitan para sustentar sus acciones y hacer de la calidad educacional una oferta permanente para los alumnos de sectores desfavorecidos o vulnerables.
- El fortalecimiento y mejora de la calidad educativa y su justa distribución en las escuelas vulnerables depende de una serie de factores que involucran a la sociedad en su conjunto y comprometen a la escuela, tanto desde el interior como en su relación con el afuera. Lo anterior necesita del apoyo y control técnico externo, así como de la motivación, compromiso y colaboración permanente de agentes educadores y sociales internos y externos a las escuelas y sus comunidades.
- El cambio y la innovación requieren tiempo y deben ser consecuencia de procesos internos validados y consensuados entre todos. Las escuelas críticas y sus actores necesitan de espacios y tiempos que les permitan reconocer y asumir sus debilidades, poder legitimar la estrategia y la innovación propuesta para así apropiarse de ella y revertir rutinas y procesos poco eficaces.
- Compromiso y acción coordinada. La tarea a emprender necesita adhesión a una gran meta: *mejorar los aprendizajes de los niños y las niñas*. Tanto la dirección como toda la comunidad deben comprender que los procesos y resultados por alcanzar son responsabilidad y consecuencia del quehacer de la escuela en su conjunto, y no sólo de los profesores o de los alumnos, para así poder actuar en consecuencia desde la posición en que cada uno se encuentra.
- El líder pedagógico interno. Para que las prácticas pedagógicas se orienten a favorecer y estimular el proceso de aprender de los alumnos, en función del desarrollo de capacidades y habilidades en situaciones significativas y relevantes, se requieren una postura y ciertos niveles de competencia profesional de los maestros. Tal cambio requiere de un líder conductor válido y legítimo para el cuerpo docente, que oriente, apoye, supervise, evalúe y retroalimente tanto la preparación de clases como las

prácticas de aula, considerando la importancia de la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje y rendimiento previo de los alumnos. Contribuye a ello el impulsar y sostener liderazgos naturales de docentes que apoyan y fomentan las buenas prácticas.

- Subjetividad de directivos y docentes. En estas escuelas el ámbito de las expectativas y representaciones sobre los alumnos y sus familias constituyen un núcleo duro que entorpece tanto la conducción como la enseñanza. Ofrecer procesos educativos desafiantes en lo cognitivo y actitudinal necesita de conductores y maestros que crean y apuesten a las capacidades y posibilidades futuras de sus aprendices. No es mucho lo que se puede avanzar cuando quienes tienen la responsabilidad de intencionar aprendizajes, fortalecer habilidades y competencias académicas y socioculturales están convencidos de que estos niños no pueden más y no llegarán lejos en la sociedad.
- Centralidad de la conducción y gestión directiva. El reenfocar estas escuelas en el mejoramiento de los aprendizajes y la mantención de logros demanda importantes apoyos y capacitación a la dirección para que constituya y valide un equipo que asuma la gestión, planifique y articule las acciones principales, identifique y provea de los insumos y procesos relevantes y conducentes a los resultados perseguidos.
- El papel de las autoridades técnicas y políticas locales. Total relevancia adquieren para el mejoramiento de las escuelas en contextos vulnerables la gestión de los sostenedores (municipales y privados) y el apoyo y supervisión técnica desde las direcciones provinciales. Aunar criterios, revisar decisiones, apoyar y colaborar con acciones en función de mejores y mayores logros de los alumnos, son aspectos que debieran formar parte esencial del quehacer de las autoridades locales educativas ya que constituyen requisitos fundamentales para asegurar la calidad y sustentabilidad de la oferta educativa en las escuelas bajo su responsabilidad.

## **2. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas vulnerables**

Comprender la utilidad y relevancia de la innovación y el cambio propuesto para mejorar las prácticas pedagógicas, requiere conocer el desafío que se enfrenta. Para ello es necesario detenerse en las principales características y condiciones en que ellas ocurren en las escuelas que atienden a los sectores más pobres de nuestra sociedad. Desde nuestra larga experiencia, y no sin dolor, es posible afirmar la existencia generalizada de prácticas pedagógicas individuales, desarticuladas y centradas en aprendizajes reproductivos, carentes de sentido y desafíos para los alumnos. La sala de clases se constituye



y consolida en ellas como un fuerte espacio de resistencia a los procesos de renovación e innovación curricular y metodológica de la actual reforma<sup>2</sup>.

### 2.1. *Lo que ocurre en el aula*

Desde las prácticas pedagógicas, la tendencia principal es la debilidad compartida por la mayoría de los docentes en el manejo y conocimiento de los contenidos a trabajar con los alumnos, como de las estrategias pedagógicas a utilizar para asegurar un proceso de aprendizaje secuenciado y efectivo en niños y niñas. La mayoría de los profesores no conocen el marco curricular ni los planes y programas que propone la Reforma Curricular, constatándose, por ejemplo, importantes vacíos y confusión en el manejo de conceptos y didácticas de lenguaje y matemática, debido a lo cual no existe articulación ni diálogo entre los distintos sectores de aprendizaje como tampoco entre los diferentes grados (Román, M. y C. Cardemil, 2000; Cardemil, 2006; Román, 2002).

Casi como una norma establecida tácitamente entre los maestros se constata la ausencia de planificación de clases como instrumento de apoyo a la mediación que deben realizar con sus alumnos. En consecuencia, las clases en estas escuelas se caracterizan por una serie de actividades desarticuladas, la mayoría de las veces improvisadas y carentes de sentido para los niños y niñas. Los docentes difícilmente tienen claridad respecto de cuáles son los aprendizajes o habilidades que se busca intencionar en los alumnos –a través de la apropiación de los diferentes contenidos en cada una de las disciplinas– o el porqué de las actividades propuestas. Rara vez son capaces de identificar ámbitos de conocimiento específicos o estrategias metodológicas que es necesario fortalecer para desarrollar aprendizajes pertinentes y relevantes en sus cursos. De esta manera, los alumnos no saben qué se espera de ellos, qué hicieron bien o mal y por qué. A lo anterior se suma el que las clases rara vez se inician a la hora y parte importante de ellas se dedica a aspectos de regulación y disciplina de los alumnos. De esta forma, el tiempo destinado a la apropiación de contenidos, desarrollo y ejercicio de habilidades es significativamente menor a lo establecido.

Por otra parte, casi no se observa un manejo pedagógico diferencial de acuerdo a las características y heterogeneidad de los alumnos, que permita avanzar a quienes están más retrasados o les cuesta más, como tampoco ofrecer mayores desafíos a quienes avanzan más rápido. Por el contrario, es frecuente observar prácticas de discriminación y exclusión de aquellos alumnos que tienen más problemas para aprender quienes trabajan solos, aislados del resto de su curso y la mayor parte de las veces con actividades

---

<sup>2</sup> Para mayores detalles se recomienda revisar García Huidobro, J.E. (2004); UNICEF (2002).

más sencillas, aburridas y aún más reproductivas de contenidos que las que realizan sus compañeros de aula.

En síntesis, se trata de clases con finalidad de aprendizaje reproductivo, en donde el rol del profesor se limita básicamente a dar instrucciones para realizar actividades sin coherencia, secuencia o sentido, a entregar material y a supervisar (controlar) que los niños ejecuten la tarea o acción implicada. Difícilmente los maestros de estas escuelas proponen desafíos interesantes a los niños o establecen conexiones y relaciones con otras situaciones de aprendizaje ya efectuadas. Los alumnos se van de las clases sin saber cuáles fueron aquellas habilidades o capacidades puestas en juego, como tampoco de sus dificultades y sus logros (Cardemil y Román, 2000).

## 2.2. *Expectativas sobre los alumnos*

Las evidencias siguen siendo contundentes al señalar que la práctica pedagógica de los docentes de escuelas vulnerables está fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y reproducen sobre las potencialidades de sus alumnos y alumnas, generándose formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así entonces, es necesario detenernos un momento en caracterizar la subjetividad de los docentes, respecto de las capacidades y posibilidades que les atribuyen a sus alumnos, en tanto factor relevante en la dinámica del aula, así como en el rendimiento y aprendizajes que alcanzan los niños y las niñas. Desde el ámbito del discurso de los profesores, la tendencia principal que aparece en distintas investigaciones e intervenciones es la de una percepción y visualización de los niños y sus familias en términos de sujetos carentes de condiciones básicas para iniciar procesos de aprendizajes relevantes (Román, 2001).

Hay un fuerte consenso entre los docentes al subrayar que los niños de escuelas vulnerables muestran muy pocas habilidades cognitivas y sociales. Por lo general los caracterizan como lentos, carentes de concentración, motivación y poco perseverantes. Del mismo modo, coinciden en describir a estos estudiantes como carentes de afecto y con muy poca ayuda desde el hogar en su proceso escolar. El horizonte de posibilidades que ven para sus alumnos es por tanto muy pequeño y limitado. De acuerdo a su mirada, muy pocos continuarán y egresarán de la secundaria y menos aún llegarán a estudios superiores. Para quienes apuestan por una continuidad de estudios de tipo secundario o superior, éstos se limitan a una formación de tipo técnica y en el marco de un oficio (Román, op. cit.).

Respecto de las familias, comparten la idea preconcebida de que por ser parte de los segmentos más pobres de la sociedad carecen de recursos y prácticas educativas coherentes con las demandas y propósitos de las escuelas, situación que ellos atribuyen a la baja escolaridad de los padres. Existe una total y consensuada falta de reconocimiento y validación del rol educativo y formador de los padres y familias.

Se hace urgente elevar las expectativas y opiniones de los docentes respecto de los alumnos pobres y vulnerables si se desea impactar en el aula. Junto a la innovación en aspectos disciplinarios y metodológicos de las prácticas de aula, se deben diseñar e implementar estrategias que tiendan a la transformación de dichas representaciones, pues mientras se tengan bajas y pobres expectativas respecto de las capacidades y posibilidades de los niños/as pobres, se les ofrecerá un proceso escolar también pobre, donde no se plantearán ni ambientes ni desafíos de aprendizaje significativos. Sin duda, este es uno de los aspectos de la cultura escolar más difíciles de modificar y asumir desde la intervención y por cierto desde la política.

### **3. La estrategia para orientar y fortalecer la enseñanza de la lengua y la matemática en el primer ciclo de básica**

El recorrido efectuado, las dificultades y aprendizajes aportados nos permiten compartir la estrategia utilizada para fortalecer la enseñanza de la lengua y la matemática en escuelas públicas en contextos vulnerables, concretamente en el primer ciclo básico.

#### *3.1. Desafío y metas a alcanzar*

La estrategia de cambio e innovación de la enseñanza desarrollada en escuelas vulnerables se orienta a: i) mejorar el manejo y apropiación del currículum de lenguaje y matemática en los docentes de primer ciclo básico, así como las didácticas específicas para enseñarlos y ii) intervenir en la planificación, supervisión, organización y sentido de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Se trata así de fortalecer las habilidades mediadoras de los docentes para planificar e implementar situaciones educativas significativas y contextualizadas en lenguaje y matemática, promoviendo con ello una mayor profesionalización de la práctica pedagógica en beneficio de la calidad y estabilidad de los aprendizajes escolares. De esta forma y siendo consistente con lo aprendido y sistematizado, la estrategia busca impactar en dos grandes dimensiones del quehacer pedagógico: Las condiciones y los recursos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad<sup>3</sup>, de manera que éstos se vean reflejados en el fortalecimiento y mejoramiento de las capacidades de comunicación oral, comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua en los alumnos de primer ciclo, así como en el desarrollo de las habilidades necesarias para resolver problemas matemáticos que implican manejo de los números, uso de las operaciones aritméticas y formas y espacio en los niveles y complejidad que requieren los distintos grados de la enseñanza básica. El cuadro a continuación detalla los desafíos contemplados y asumidos.

---

<sup>3</sup> Para mayores detalles ver: Cardemil, C. (2006); Román, M. (2003). Guerrero, G. (2005).

**Cuadro 1**  
**DESAFÍOS DE LA INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO-CURRICULAR**

<b>Dimensiones</b>	<b>Metas / Desafíos</b>
<i>Condiciones profesionales y relacionales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>En lo profesional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Que los docentes manejen y apliquen el Marco curricular y los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática en función de los conocimientos, habilidades cognitivas y sociales que requieren los alumnos de 1<sup>er</sup> ciclo básico.</li> <li>– Que adquieran el ejercicio permanente de planificar didácticamente el trabajo de aula para intencionar el logro de los aprendizajes esperados.</li> <li>– Que fortalezcan el trabajo en equipo docente, centrado en los aprendizajes de los niños/as.</li> <li>– Que elaboren instrumentos de evaluación pertinentes y relevantes respecto de los aprendizajes intencionados.</li> <li>– Que utilicen las mediciones internas y externas como marco de referencia, reflexión crítica y orientación de su quehacer en el aula y en la escuela.</li> <li>– Que apoyen y entreguen atención efectiva a los alumnos con retraso pedagógico y necesidades educativas especiales.</li> <li>– Se fortalezca y legitime la figura y el rol del líder pedagógico interno, en tanto conductor, supervisor y retroalimentador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyo foco sea el logro de aprendizajes significativos para todos los niños y niñas.</li> </ul> </li> <li>• <b>Desde lo relacional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mejorar el clima del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.</li> <li>– Que los docentes eleven las expectativas respecto a los logros de aprendizajes de sus alumnos y reconozcan explícitamente sus avances.</li> <li>– Validen los apoyos que pueda entregar la familia y los aportes propios de la cultura familiar.</li> </ul> </li> </ul>
<i>Recursos didácticos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Optimizar el uso de los recursos didácticos.</li> <li>• Incorporar y crear material didáctico para el logro de aprendizajes más eficientes, con atención preferencial a las competencias de matemática y lenguaje.</li> <li>• Incorporar nuevas tecnologías para el diseño y elaboración de textos-materiales educativos y búsqueda de información con fines pedagógicos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. *El marco conceptual*

#### 3.2.1. Formación continua de los docentes

La estrategia seguida para el fortalecimiento profesional de los docentes se basa en la concepción constructivista del aprendizaje de adultos, desde donde tanto la enseñanza como el aprendizaje son comprendidos como procesos complejos que se sostienen sobre la acción coordinada del aprendiz y el maestro. Desde dicho marco, se asume que el conocimiento es una construcción del ser humano y que el aprendizaje es esencialmente activo. Cada vez que un individuo aprende algo nuevo lo incorpora a sus experiencias previas, a sus propias estructuras mentales y representaciones sociales, asimilando y depositando así cada nueva información en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Estas representaciones son diversas y muchas veces distantes de los conocimientos rigurosos y articulados que constituyen los contenidos ofrecidos desde la formación, los cuales no se inscriben necesariamente en la línea de los conocimientos anteriores disponibles en los sujetos. Por el contrario, a menudo representan un obstáculo a su integración y se hace necesaria una transformación intelectual para cubrir la diferencia entre los saberes previos y los contenidos tratados en la formación (Bourgeois et Nizet, 1997).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un fenómeno social; contextualizado o situado; activo, cooperativo e intercultural y producto de la actividad cognitiva del sujeto. El proceso de aprendizaje tal como lo entiende el enfoque constructivista es una construcción de conocimientos en un doble sentido: implica una actividad cognitiva del sujeto para elaborar sentidos y significados sobre el medio que lo rodea, pero también construye las estructuras para comprenderlo e interpretarlo.

#### 3.2.2. La enseñanza del lenguaje y la matemática<sup>4</sup>

El aprendizaje de la lengua considera la dimensión sociocultural de ésta, los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas, la negociación de los significados y con ello la promoción de la autonomía. Específicamente, en los primeros años de enseñanza debe existir el equilibrio entre la búsqueda del significado por parte de los alumnos y la enseñanza directa de destrezas (aprendizaje del código) por parte de los docentes. Desde esta perspectiva, el conocimiento específico del lenguaje como objeto de estudio se pone al servicio del lenguaje como facultad que permite expresarse y comunicarse. Así, se promueven el aprendizaje de la lectura y la escritura en situaciones comunicativas.

---

<sup>4</sup> Ver Cardemil, C. (2006); Guerrero, G. (2005).

Al término del primer ciclo y junto con un mayor dominio del lenguaje formal y la producción de textos más estructurados, se espera que los niños/as utilicen la lectura como medio de entretenimiento, información, trabajo y estudio, lo que deberá verse reflejado en la capacidad para realizar inferencias y tomar actitudes críticas y en la variedad de modos de expresar la comprensión de lo leído, entre otros aspectos.

Por su parte, la enseñanza de las matemáticas debe dar oportunidades a todos los niños y niñas para (Soto, Isabel, 2000):

- desarrollar una forma de pensamiento;
- plantear y resolver problemas matemáticos, tanto de la vida cotidiana como de las otras ramas del conocimiento;
- desarrollar la actitud y la capacidad de aprender, progresivamente, más matemática;
- adquirir herramientas útiles que permitan analizar los aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad social y natural.

Enseñar matemática tiene como desafío ofrecer actividades que permitan a los niños explorar fenómenos y buscar y descubrir regularidades y patrones. En este proceso los estudiantes deben poder dudar, especular, plantear hipótesis, intercambiar y corregir errores; plantear enunciados; explicar; comunicar, reconocer la particularidad y poder generalizar; poner en juego sus intuiciones; reconocer, plantear y resolver nuevos problemas en contextos significativos, complejos y variados.

### 3.3. *El modelo propuesto*

La estrategia utilizada considera un proceso de formación continua y sistemática para los docentes de Primer Ciclo Básico en los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática, con el propósito de recuperar las buenas estrategias de enseñanza y llevarlos a reconocer sus debilidades en una confrontación entre pares, sustentados en el Marco Curricular y los Planes y Programas de Estudio. Nada de esto es posible si no se construye un clima de confianza entre los docentes y los especialistas que permita elaborar un diagnóstico en conjunto de la realidad pedagógica, como de los aprendizajes de los alumnos del establecimiento y definir propósitos, caminos y tareas compartidas.

Considerando los desafíos anteriormente señalados y descritos, la capacitación ofrecida a los docentes se concentra en reforzar *qué se debe enseñar, para qué se enseña y cómo se debe enseñar en lenguaje y matemática a los alumnos del primer ciclo de básica*. De esta manera y junto con mejorar los conocimientos del profesorado en ortografía, producción de textos, gramática, geometría o fracciones, se les debe llevar a que

reflexionen en torno a los aprendizajes que los alumnos pueden y deben alcanzar a través de una adecuada entrega de esos contenidos. La constante insistencia en el ejercicio de estrategias didácticas y metodologías vinculadas a los aprendizajes esperados en los distintos grados, permite a los profesores ir descubriendo que sus alumnos pueden y quieren aprender, a condición de que el trabajo pedagógico esté claramente orientado, sea transparente y sistemático para ellos.

La estrategia construye un espacio de formación en donde los docentes puedan permitirse experimentar sus visiones del mundo, modos de pensar y acciones nuevas sin riesgo para su identidad y su trayectoria. El espacio de formación ofrecido tiene que ser percibido por ellos como propositivo y confiable (Cardemil C., 2005-2006). El modelo mismo incluye talleres, modelamiento y acompañamiento al aula, elaboración de planificaciones y de unidades didácticas, creación e incorporación de material didáctico para el logro de aprendizajes más eficientes.

- a) **Talleres de capacitación a los docentes en sus propias escuelas:** Se trata de espacios de capacitación a los docentes del primer ciclo en cada escuela asistida. En dichos talleres se integra como uno más el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica<sup>5</sup>. Se requiere coordinar un horario común para que todos puedan participar y disponer al menos de tres horas en cada sesión. Los equipos de especialistas de lenguaje y matemática trabajan separadamente con ellos una vez al mes y de manera conjunta cada dos o tres meses dependiendo de las características y avances en las distintas escuelas. El foco de la capacitación a los docentes considera:
- Análisis del Marco Curricular y los Programas de Estudio del Primer Ciclo de enseñanza básica de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática.
  - La planificación didáctica para la implementación en el aula de contenidos y estrategias para la enseñanza de ambos sectores.
  - Evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
  - Análisis de resultados y toma de decisiones para reorientar la práctica de enseñanza.
- b) **Talleres de capacitación a los Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica.** Cada tres meses se reúne a la totalidad de los UTP de las escuelas asistidas para incorporarlos al trabajo de capacitación docente y específicamente capacitarlos en el monitoreo y manejo de planificaciones de las unidades y de su implementación en el aula. Estos talleres buscan también fortalecerlos en la supervisión y retroalimentación

---

<sup>5</sup> En todas las escuelas chilenas existe la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), coordinada por uno de los docentes que asume el rol de Jefe Técnico, correspondiéndole dar apoyo técnico pedagógico al cuerpo docente de la escuela y supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

de la práctica pedagógica de los docentes, mediante la apropiación de criterios y mecanismos para la observación de clases y acompañamiento a los docentes en la preparación y evaluación de éstas. Uno de los puntos intencionados de la planificación de la enseñanza es *la estructura de la clase*, de modo tal de llevar a los docentes a organizarlas en momentos y secuencias que favorezcan los aprendizajes de todos los alumnos en los distintos cursos.

- c) ***Acompañamiento y modelamiento del trabajo en aula.*** Una vez al mes, los docentes son asistidos de manera individual en sus escuelas por los especialistas externos de ambos sectores de aprendizaje. Con ellos revisan las planificaciones que cada uno ha elaborado discutiendo alternativas y evaluando lo ocurrido con ellos y los alumnos en las sesiones anteriores. Es esta modalidad la que muestra a los docentes la importancia de abrir la sala, reflexionar con sus pares, encontrar soluciones, pedir y brindar ayuda. Este acompañamiento se subdivide en dos formas de realización:
- ***Observación de Aula.*** Se busca analizar el trabajo realizado por los docentes al frente de sus cursos, para devolver su impresión profesional e intercambiar al respecto, una vez terminada la clase. Esta opción permite detectar las debilidades y fortalezas de cada uno de los docentes, reorientar los talleres de capacitación y por cierto realizar adecuadamente el acompañamiento.
  - ***Modelamiento y Clases Compartidas.*** La estrategia considera la realización de algunas clases por parte del especialista con el objeto de que el docente observe cómo tratar determinados contenidos. Del mismo modo y sobre todo al inicio de la capacitación se desarrollan “clases compartidas”, es decir, parte de la clase la realiza el especialista, quien modela la acción para el docente, para que en ciertos momentos éste tome el control de la clase. Hay momentos donde están ambos conduciendo el proceso de enseñanza en el aula. Esta estrategia ha mostrado ser muy eficiente y muy valorada por los maestros, sobre todo por quienes presentan fuertes resistencias a la observación de su trabajo en el aula.

Creemos importante cerrar este modelo con la voz de los maestros que lo han vivido y sufrido. La gran mayoría de ellos, a la hora de mencionar las mayores dificultades en este proceso, señalan lo complejo y difícil que les ha resultado el visualizar los aprendizajes esperados en los niños a partir de los contenidos y actividades implicados en cada grado y subsector, así como la forma de operacionalizarlos en indicadores, susceptibles de ser evaluados y medidos.



## Y para terminar...

No resulta fácil que los niños y niñas de las escuelas más vulnerables de nuestras sociedades comprendan lo que con dificultad leen o sepan razonar adecuadamente. Esto porque se requiere de un doble esfuerzo desde sus maestros. En primer lugar se deben fortalecer en sus propios saberes y dominios disciplinarios. Luego construir y validar estrategias adecuadas para orientar y guiar la actividad del alumno ofreciéndole los andamiajes necesarios para el proceso de construcción del nuevo saber que asegura a cada uno de ellos la apropiación y estabilidad de aprendizajes relevantes para su proceso escolar y desempeño social. Así, no se trata sólo de apoyar a los docentes en la adecuada planificación de clases, o de entregarles un banco de buenas actividades para el trabajo de aula para que mejore el rendimiento en los niños y niñas. El cambio y la innovación se hacen efectivos cuando los docentes reconocen y asumen sus debilidades y fortalezas profesionales, hacen suyos los aprendizajes de sus estudiantes y enfocan su tarea hacia el logro de éstos. Al igual que los alumnos, los docentes tienen que efectuar un proceso de construcción de nuevos conocimientos y de estrategias pedagógicas para asegurar el aprendizaje de cada uno de ellos.

Para nosotros resulta muy gratificante el reconocimiento de los docentes al trabajo del CIDE. Ellos con su disposición, esfuerzo y compromiso son un claro ejemplo de que hace falta algo más que la entrega de planes y programas de un nuevo marco curricular para hablar de reforma y que el manejo y apropiación de este nuevo marco por parte de ellos requiere de otros procesos y apoyos que los reconozcan y asistan sistemáticamente desde sus debilidades y a partir de sus fortalezas.

Al finalizar este artículo es también necesario insistir que este cambio requiere de orientación y apoyo eficaz al trabajo pedagógico al interior de la escuela, de manera de instalar prácticas efectivas e institucionales y no sólo buenas prácticas individuales. En este desafío resultan claves los roles y liderazgos que asuman la dirección y unidades técnico-pedagógicas de los establecimientos.

## Bibliografía

- Álvarez, F. y C. Cardemil** (2000). *Proyectar la escuela: reforzamiento para la transferencia en el aula*. Fundación Arauco-CIDE, Santiago-Chile.
- Arancibia, Violeta** (1990). *Educación de adultos: conceptualización, investigación y diseños instruccionales*. CIDE, Santiago-Chile.
- Bourgeois Etienne et Nizet, J.** *Apprentissage et formation des adultes*. PUF, 2ème édition, Paris.
- Cardemil, C. y M. Latorre** (1997). *Procesos y Resultados del Programa "Aprender es Dulce"*. CIDE.

- Cardemil, C. et al.** (2006). Sistematización Proyecto Enseñar para Aprender. Informe Interno CIDE.
- CIDE** (1996; 2003; 2005; 2004-2005-2006). Informes de Avances y Finales de los Proyectos: Aprender es Dulce; Enseñar para Aprender y Asistencia a Escuelas Críticas. Documentos de circulación restringida.
- Coll, César e Isabel Solé** (1990). *La interacción profesor-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. Psicología de la Educación*. Alianza, Madrid.
- Coll, César** (1994). “De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo”. En Cuadernos de Pedagogía, N° 221. Barcelona. España.
- García Huidobro, J.E.** (2004). Escuelas de Calidad en Contextos de Pobreza. Ediciones Editorial, Santiago, Chile.
- Giordan, André** (1996). Les conceptions de l’apprenant. Un tremplin pour l’apprentissage. In Revue Sciences Humaines, hors série, février- mars, pp. 84-86.
- Guerrero, Guido** (2005). Informe Final Asistencia Técnica Escuelas Críticas, CIDE.
- Piaget, J.** (1978). **El equilibrio de las estructuras cognitivas**, Paidós, Buenos Aires.
- Román, M. y C. Cardemil** (2000). Sistematización y análisis de los factores asociados al bajo rendimiento escolar en escuelas focalizadas atendidas por el Programa P-900. Informe Final, MINEDUC-CIDE.
- Román, Marcela** (2001). **Impacto de las Representaciones Sociales de los Docentes en el Rendimiento Escolar**. Tesis para optar al grado de magíster. Universidad de Chile, Santiago.
- Román, Marcela** (2002). *¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?* CIDE.
- Román, Marcela** (2003). Informe Línea Base Proyecto: Asistencia a Escuelas Críticas. DEPROV Sur, Región Metropolitana. CIDE (Documento de circulación restringida).
- Román, Marcela** (2003). Autoevaluación Enseñar para Aprender; Informe Línea Base Asistencia Escuelas Críticas. CIDE.
- Román, Marcela** (2004). *Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas*. En Revista *Persona y Sociedad*. Universidad Alberto Hurtado. Santiago.
- Santibáñez, Érika** (1994). *La sistematización en prácticas y proyecto sociales*. CIDE.
- Soto, Isabel** (2000). *Enseñanza de las matemáticas: algunos problemas y desafíos*. En: Didáctica para la innovación en el aula del primer ciclo de enseñanza básica. Diplomado CIDE-PIIE, Universidad de Lovaina.
- UNICEF** (2002). “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza”. Santiago.