

## **Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900)**

**Mabel Condemarín  
Viviana Galdames  
Alejandra Medina**

El Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres; (P900) es un programa de emergencia, que se está aplicando en Chile desde 1990 y que beneficia a 222.491 niños, que constituyen el 20.2% de la matrícula del primer ciclo básico.

El Programa ofrece formación gratuita y en servicio en las áreas de lenguaje oral y escrito y matemática a 7267 profesores y profesoras de 1° a 4° año básico pertenecientes a 1385 escuelas básicas del país, que representan aproximadamente el 15.1% del total de escuelas básicas gratuitas, ubicadas en áreas rurales y de extrema pobreza urbana, en cada una de las trece regiones del país.

La implementación de talleres de formación de los profesores en servicio en lenguaje oral y escrito y matemática constituye una de las principales acciones del Programa conjuntamente con la de dar apoyo a niños con retraso escolar, a través de Talleres de Aprendizaje (TAP). Otras acciones complementarias, hasta la fecha, están referidas a reparar aspectos de infraestructura de la planta física de las escuelas; a complementar la distribución de textos de estudio que realiza el Mineduc con 125.000 más, correspondientes a castellano, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales; a dotar a los primeros cursos de enseñanza básica con una biblioteca de aula que contiene 40 libros infantiles y a proporcionarles juegos y materiales didácticos incluyendo una grabadora y un "ditto".

El principal objetivo de los talleres consiste en elevar la capacidad profesional de los profesores para lograr un aprendizaje efectivo de los alumnos de 1° a 4° grado de los sectores carenciados, en las áreas de lenguaje oral, lectura, escritura y matemática. Debido a la imposibilidad de enfrentar en forma presencial la formación en servicio de los 7267 profesores y profesoras de 1° a 4° año básico, ésta se mediatiza a través de aproximadamente 400 supervisores representativos de todas las regiones del país, quienes reciben formación directa en jornadas intensivas de trabajo (con duración aproximada de una semana), a cargo de especialistas en el área de lenguaje oral y escrito y matemática, quienes elaboran, además, documentos de apoyo para ellos y para los profesores.

Los supervisores en sus respectivas regiones realizan talleres un día a la semana, formados por pequeños grupos de profesores (aproximadamente 8), dentro de la misma escuela. Los profesores a su vez, realizan con sus alumnos las acciones pedagógicas propuestas y analizadas dentro del taller.

El P900 se está realizando a partir del año pasado, gracias a la colaboración de los gobiernos de Suecia y Dinamarca, y se inserta dentro de la

política educacional del gobierno, que persigue simultáneamente las metas de mejoramiento cualitativo de la educación, equidad en su distribución y la consideración de que la educación es tarea de todos.

El proyecto está siendo acompañado a partir de sus inicios por una **investigación evaluativa** diseñada para recoger la experiencia y conocerla desde la perspectiva de los actores centrales involucrados (equipo central, especialistas en lenguaje y matemática, supervisores, directores, profesores y autoridades del Ministerio de Educación).

Las actividades evaluativas están organizadas en torno a:

- Interlocución permanente con el equipo central, encargado de la puesta en marcha del P900.
- Descripción y análisis del proceso de supervisión.
- Indagación de las expectativas y percepciones sobre el programa de profesores, directores y supervisores.
- Observación de los efectos del perfeccionamiento en el aula.
- Evaluación diagnóstica del rendimiento de los alumnos.

Los estudios de la supervisión y de los efectos del taller de profesores en el aula se realizan con una metodología cualitativa de corte etnográfico, con el fin de profundizar la comprensión de los procesos de comunicación, supervisión y formación en servicio que se dan en el desarrollo del Programa.

Los hallazgos de esta investigación evaluativa están permitiendo cumplir con su finalidad de constituirse en una ayuda para los participantes, en los distintos niveles, con el fin de readecuar decisiones frente a los obstáculos y recoger y fortalecer los aspectos positivos que permitan perfeccionar las acciones tendientes a elevar la calidad de la educación. Partiendo de la base que esta última reposa en una cadena compleja de comunicaciones, se trata de estudiar cómo se trasmite y transforma la información entregada. Al mismo tiempo, se trata de analizar el flujo de comunicaciones, identificando factores facilitadores u obstaculizantes.

### **Ideas fuerza en que se basan los talleres de profesores**

Los talleres de lenguaje oral y escrito y de matemática pretenden principalmente que los participantes desempeñen en forma progresiva un "rol profesional", que redunde en el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños pobres.

El rol profesional, en cuanto opuesto al desempeño de un **rol funcionario**, se deriva de una concepción curricular que basa su eficiencia en la iniciativa y creatividad de sus participantes. Se constituye dentro de un marco de **responsabilidad social asumida**, que incluye a personas con

condiciones para diagnosticar situaciones, proponer diversas alternativas de acción tomando en consideración los objetivos que se procuran alcanzar y las específicas condiciones donde trabaja, implementar soluciones originales y evaluarlas de manera tal que posibilite la introducción de correcciones, a su práctica, en la perspectiva de su mejoramiento y efectividad. El docente en cuanto profesional participa en la toma de decisiones, desarrolla sus iniciativas, valora su subjetivismo y no se limita a aplicar u obedecer programaciones previamente prescritas para su desempeño.

El papel opuesto caracteriza a un docente que desempeña un “rol de funcionario” al servicio de la implementación de una concepción tecnocrática de un curriculum cerrado, es decir programado hasta en sus más mínimos detalles y que conlleva el concepto de **responsabilidad social alienada**. En relación con este curriculum el docente pasa a ser una persona subordinada a una programación estricta para que la institución alcance sus objetivos.

Para lograr el progresivo desarrollo profesional del docente, el funcionamiento de los talleres de lenguaje oral y escrito y de matemática, se apoya en tres principales ideas fuerza, traducidas en proposiciones orientadoras de las acciones educativas de los participantes: transformar el trabajo aislado por una modalidad participativa, validar los saberes destinados al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y aprendizaje, y modificar las actitudes y prejuicios que limitan el desarrollo cognitivo y ético-afectivo de los niños de los sectores pobres:

1. La primera idea fuerza propone transformar el trabajo aislado, que las observaciones cualitativas confirman que sería la modalidad más frecuente de organización del trabajo escolar, por un trabajo participativo. El docente aislado tiende a limitar sus responsabilidades a “pasar la materia”, al control disciplinario y a calificar los aprendizajes según las normas preestablecidas. Este aislamiento conlleva al docente a una **responsabilidad social atomizada** consistente con el curriculum tecnocrático y contribuye a la **rutinización** de su práctica educativa y de la vida escolar.

Con el fin de superar el aislamiento, los talleres abren una instancia participativa en la cual los profesores pueden contar sus acciones educativas, reflexionar sobre la racionalidad que las sustenta, asimilar nuevas experiencias y conocimientos, intercambiar materiales didácticos e instrumentos de evaluación, planificar y realizar proyectos destinados a mejorar el servicio educativo que ofrecen a sus alumnos...

En esta instancia también participa directamente el supervisor quien sirve de estimulador de las conversaciones y de mediador de la participación indirecta de los especialistas del programa (**véase Anexo 1**) quienes entregan a través de documentos de apoyo, el conocimiento pedagógico acumulado por investigadores y profesionales del área de la didáctica.

Se pretende que este trabajo participativo, surgido en oposición al trabajo aislado, se transfiera a la situación dentro del aula a través de la apropiación de la consigna **aprender interactuando con otros** y a través de estimular al profesor a que aprenda de sus alumnos, valide el aprendizaje

inter pares, los incluya en las planificaciones, puesta en marcha de proyectos, en la creación de su propia situación de aprendizaje, en la elaboración de materiales... También se pretende que la idea de participación se transfiera a la vinculación de los profesores con las otras personas que conforman la escuela y con la comunidad en la cual ella está situada.

2. Con el mismo fin de desarrollar el rol profesional, la segunda idea fuerza enfatiza la **preocupación por el saber**. El supuesto en que se basa este saber no tiene un carácter enciclopédico sino que liga profundamente pensamiento, acción y valor. Se afirma que conocer "no consiste primariamente en poseer una buena teoría acerca de un fenómeno, sino en tener éxito en las acciones realizadas en un ámbito determinado. Sabría (o habría aprendido) quien posee la capacidad de actuar con competencia en un dominio determinado..." (García-Huidobro, 1990).

La aplicación de esta validación del saber en el trabajo en los talleres de formación de los profesores, se traduce en conversaciones orientadas hacia:

- La valoración del quehacer pedagógico de los docentes con el fin de que los nuevos aprendizajes puedan anclarse en una estructura de conocimientos existente (Ausubel, 1973; Gagné) y teniendo en claro el principio de que "se accede mejor a nuevas prácticas sólo a través de una recuperación y resignificación de las antiguas".
- La internalización de un modo de aprender que desarrolle la capacidad de analizar las acciones realizadas por los propios sujetos convirtiéndolas en ocasiones concientes de aprendizaje (**metacognición**). Este modo de aprender es alternativo al tipo de perfeccionamiento en el cual el profesor juega un rol pasivo, "recipiente" del conocimiento de contenidos y métodos elaborados por otros. Gracias a la acción, el profesor toma conciencia de las necesidades teórico-prácticas que debe satisfacer su formación en servicio y activa sus estructuras cognitivas para aprehender mejor y más selectivamente, tanto el conocimiento acumulado como el emergente. La propia experiencia convertida en ocasión de aprendizaje implica el desarrollo de la capacidad de reflexionarla de manera crítica, reflexión que puede adquirir paulatinamente mayores niveles de sistematicidad y rigor teórico-metodológico.
- La estimulación a que los propios docentes mejoren la calidad de la trasmisión de los saberes históricamente construidos y culturalmente organizados (Coll, pp. 134) que ellos ofrecen a los niños de los sectores pobres y en la efectividad de los procesos a través de los cuales los ofrecen. La toma de conciencia de esta necesidad conlleva una mejor disposición para obtener un progresivo dominio cognoscitivo de los conocimientos y destrezas observables en la acción así como de las estrategias para transmitirlos adecuadamente.
- El desarrollo progresivo de los docentes (con transferencia a sus alumnos) de **formas autónomas de aprendizaje**, en cuanto

opuestas a modos de aprender “dependientes” que, por el contrario, implican una alta dosis de fe, creencia u obediencia a una autoridad externa, así como subordinación a juicios de valor o de verdad elaborados o transmitidos por otro u otros, independientes del sujeto que aprende (Vera, 1988). El desarrollo de **formas autónomas de aprendizaje**, estimula la capacidad de pensar, de indagar directamente en contacto con la realidad, de elaborar juicios a partir de las propias experiencias y creencias, de apropiarse críticamente de la información emergente, confrontándola con los propios marcos de referencia. El apoyo a un aprendizaje autónomo valida, a su vez, la importancia de “aprender a aprender”.

- La validación del saber también implica.. “la aceptación de las emociones como informaciones de lo que ocurre en las relaciones con las personas. Asimismo, el manejo de la tensión y de la ansiedad, la comunicación de los estados de ánimo y necesidades afectivas del profesor y de los alumnos, favorece la construcción de un clima adecuado para aprender...” (Cardemil, 1991). En relación con el desarrollo emocional de los participantes de los talleres, es importante destacar el trabajo de habilidades de comunicación realizado con los supervisores por el equipo técnico de los Talleres de Aprendizaje, que ha incidido positivamente en el trabajo específico de los talleres.

3. La tercera idea fuerza destinada a desarrollar el rol profesional de los participantes en los talleres de profesores pretende que los docentes modifiquen sus actitudes, prejuicios, percepciones y conductas dentro de la sala de clases de niños de sectores populares, que las observaciones cualitativas han mostrado que son limitadoras del desarrollo afectivo-cognitivo de tales alumnos. Las conversaciones destinadas a obtener cambios se basan en las siguientes observaciones:

- Cuando los profesores trabajan con niños pertenecientes a los sectores pobres, generalmente realizan intercambios verbales y afectivos distintos a los que efectúan cuando atienden a niños de sectores medios o altos. Cuando estos intercambios se traducen en rotulaciones, reprimendas, descalificaciones y correcciones del habla materna se producen importantes deterioros de la autoestima de los niños.
- Desconocen y desvalorizan la cultura propia de sus alumnos, utilizando incluso manifestaciones de ellas como medios de descalificación.
- No reconocen ni valoran los aprendizajes de contenidos aprendidos fuera de la escuela. Así, los niños reciben pocas instancias de reconocimiento, lo cual incide negativamente en sus logros.
- Perciben a los niños de sectores populares como desnutridos, lentos, menos capaces que los niños de sectores medios, con deficiente coordinación motriz y “pobre lenguaje”. También los perciben como

inmaduros, desinteresados por la escuela, afectados por “problemas de aprendizaje” y carentes de ámbitos sociales.

- Atribuyen a las familias de sus alumnos una responsabilidad considerable en la calidad de escolarización de sus hijos y la culpan de los fracasos. También atribuyen a las múltiples limitaciones de la pobreza y a los “trastornos del aprendizaje” (dislexia, retardo mental, etc.), los bajos índices de rendimiento. Por ende, no se atribuyen a sí mismos ni a la escuela, ninguna responsabilidad en el fracaso escolar de los niños de sectores populares.
- Tienen un bajo nivel de expectativas de escolaridad frente a sus alumnos, comparado con el que cifran frente a los niños de sectores medios. Este bajo nivel de expectativas se traduce en una “minimización” de los contenidos entregados en la sala de clases y en una reducción del tiempo de dedicación. También produce en los niños desesperanza frente a la superación de limitaciones y falta de motivación para realizar actividades en forma exitosa.

La toma de conciencia de los resultados de estas observaciones se traduce en conversaciones orientadas hacia la aprehensión de las siguientes proposiciones:

- Todos los niños pueden aprender. En cada niño o grupo de niños, independientemente de su edad, escolaridad o nivel socioeconómico, existe un potencial de aprendizaje susceptible de ser desarrollado a través de enfoques y estrategias metodológicas adaptadas a sus necesidades psicológicas y culturales, así como a sus estilos personales, de aprendizaje.

Estas estrategias no sólo deben estimular los aprendizajes secuenciales, convergentes, lógicos y temporales sino también deben estimular los aprendizajes holísticos basados en el descubrimiento, la intuición, la divergencia, la percepción global, la fantasía y el humor. El reconocer en cada uno de sus alumnos un potencial de aprendizaje susceptible de ser desarrollado, independientemente de su edad, escolaridad o nivel socioeconómico, debería modificar las expectativas de los profesores con respecto a las capacidades de sus alumnos. Este planteamiento implica la necesidad de adaptar las estrategias metodológicas a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños.

- Los profesores deben reconocer e integrar a sus estrategias educativas, las habilidades propias de los niños de sectores populares. Los niños de sectores pobres, generalmente, tienen habilidad para resolver en forma creativa y autónoma los problemas que enfrentan en su vida cotidiana. Esta cualidad constituye una rica fuente de aprendizajes progresivamente más complejos, así como de desarrollo de la autoestima.
- Los profesores deben entender el significado y valorizar la lengua materna y de la identidad cultural de los alumnos. La adquisición de

la lengua materna significa simultáneamente la inscripción del niño en un entorno cultural que da forma a sus pensamientos, a su percepción y comprensión del mundo. La lengua materna de los alumnos, es decir, la lengua hablada por sus padres y su comunidad, constituye el medio natural de expresión del niño; justamente por ser materna tiene para él un alto valor emocional; es el medio de integración del niño a su cultura y a su comunidad; es la que permite el proceso de captar el mundo y entenderlo, dado que a través de ella se registra y codifica su experiencia cultural. El niño aprende a través de ella a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar sus emociones y sus fantasías, a recibir y plantear instrucciones y normas, a interiorizarse con los valores de su comunidad, a conocer su historia y a apropiarse de los saberes científicos.

Así, los educadores necesitan conocer y valorizar la lengua materna y el entorno cultural de sus alumnos como base para el desarrollo de su autoestima y autoconcepto positivo y para su acceso a los restantes aprendizajes escolares y al mundo letrado. Este planteamiento tiene especial relevancia en el caso de los niños de sectores populares puesto que, generalmente, enfrentan una discontinuidad entre la cultura (el lenguaje) de la escuela y la cultura (el lenguaje) de su entorno.

- Para estimular el desarrollo del lenguaje ya sea oral, escrito o matemático y su inserción en las asignaturas de estudio, es necesario valorar y utilizar el mundo natural del niño que incluye tanto su entorno físico y social como sus juegos e implementos. El mundo natural del niño constituye una rica fuente de inmersión en el lenguaje oral, escrito y en las relaciones numéricas y espaciales y origina, por ende, aprendizajes significativos y permanentes.

En resumen, las ideas fuerza que sirven de base a las acciones destinadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito y matemática en los talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de sectores pobres en Chile, constituye una propuesta abierta en la cual todos: especialistas, evaluadores, supervisores y profesores están aprendiendo en una acción conjunta que nos conduce a la reflexión generadora de nuevas acciones y, por ende, a nuevas reflexiones.

## Referencias bibliográficas

- Cardemil, C. y V. Espinola (1987) **Detrás del pizarrón**. Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Cardemil, C., M. Latorre, J. Filp y G. Gálvez (1991) **Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica**. Mineduc, Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Setiembre de 1991 (mimeografiado).
- Edwards, R. V. (1990) **Recomendaciones para el perfeccionamiento docente** (documento P900).
- García-Huidobro, J.E. (1991) **Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres: Informe de actividades**. Mineduc,

- Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Marzo-diciembre de 1991 (mimeografiado).
- García-Huidobro, J.E. (1990) **La supervisión y la calidad de la educación.** Mineduc, Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Punta de Tralca, julio de 1990 (mimeografiado).
- Vera, R.G. (1988) **Marco global de los talleres de educación democrática.** Programa interdisciplinario de investigación en educación. Santiago, (mimeografiado).