



**Universidad de Concepción**  
**Facultad de Educación**  
**Dirección de Educación Continua**  
**Proyecto**

## **“INFORME FINAL ESTUDIO EVALUATIVO DE TALLERES COMUNALES DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE”**



**Investigador Responsable**  
M.Ed. Carlos Muñoz Labraña

**Investigadores Universidad de Concepción**  
Dr. Abelardo Castro Hidalgo  
M. Ed. Gamal Cerda Etchepare  
M. Ed. Hernán Morales Paredes  
M. Ed. Jorge Ulloa Garrido

**Investigadoras CPEIP**  
M. Ed. Ana María Cerda Taverne  
Dra. Elisa Araya Cortez

**Barrio Universitario, 2004**

## INDICE

	Pág
<b>1.- PRESENTACIÓN</b>	4
<b>2.- ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS</b>	6
<b>3.- LOS TALLERES COMUNALES DE PERFECCIONAMIENTO</b>	14
3.1.-Características Generales	14
3.2.- Funcionamiento	15
<b>4.- MODELO DE EVALUACIÓN UTILIZADO</b>	18
<b>5.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO</b>	19
5.1.- Objetivo General	19
5.2.- Objetivos Específicos	19
<b>6.- METODOLOGÍA</b>	20
6.1.- Etapas y Actividades	21
6.2.- Descripción General de los Talleres Estudiados	22
6.3.- Instrumentos y Procedimientos Empleados	26
<b>7.- RESULTADOS</b>	30
<b>7.1.- Actores</b>	31
7.1.1.- Profesores Guías	31
7.1.1.1.- Caracterización	31
7.1.1.2.- Hallazgos en relación con los Objetivos del Programa	35
7.1.1.2.1.- Conducción de grupos de pares	36
7.1.1.2.2.- Apoyo a la actualización	49
7.1.2.- Profesores Participantes	55
7.1.2.1.- Caracterización	55
7.1.2.2.- Hallazgos en relación con los Objetivos del Programa	60
7.1.2.2.1.- Reflexión acerca de su práctica docente	60
7.1.2.2.2.- Evidencias respecto del nivel de apropiación de los contenidos curriculares y didácticos a través del portafolio.	67

<b>7.2.- Modalidad</b>	78
7.2.1.- Relación entre los objetivos y la estrategia implementada.	78
7.2.1.1.- Concordancias	79
7.2.1.2.- Discordancias	94
<b>7.3.- Variables de Contexto</b>	104
<b>8.- CONCLUSIONES GENERALES</b>	107
<b>9.- RECOMENDACIONES</b>	117
<b>10.- BIBLIOGRAFÍA</b>	120
<b>ANEXOS</b>	121
I.- Identificación de los talleres de la muestra	122
II.- Cuestionario Profesores Participantes	123
III.- Profesores Participantes en Focus Group X Región	127
III.- Profesores Participantes en Focus Group VIII Región	128

## 1.- PRESENTACIÓN

No cabe duda que uno de los desafíos más importantes que posee todo sistema educacional está relacionado con la capacidad de responder a las siempre crecientes demandas de la sociedad en la que está inserto, proporcionando una propuesta contextualizada, con visión de futuro y con capacidad para que los sujetos tengan la posibilidad de sintonizar con las complejas circunstancias que enfrentan.

La actual Reforma Educacional en marcha en nuestro país ha constituido un gran aporte al proceso de actualización de la enseñanza, al permitir no sólo una redefinición de sus objetivos sino que también una revisión de sus contenidos, formas de enseñar y aprender, recursos y fuentes de financiamiento, gestión, mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes y por último una preocupación preferencial por su perfeccionamiento. Todas estas ideas fuerza pretenden mejorar de manera sustantiva la calidad de los servicios educativos ofrecidos y a través de este expediente mejorar la calidad y equidad del sistema en su conjunto. Las innovaciones introducidas pretenden situar a los actores en un escenario caracterizado por el cambio, el contacto estrecho e interdependencia económica, social y cultural mundial, la velocidad en la generación de la información y una dinámica de trabajo que rescata la participación y las múltiples potencialidades de los alumnos y los docentes.

En materia de perfeccionamiento docente, el MINEDUC ha efectuado ingentes esfuerzos por ampliar la variedad de modalidades hasta ahora ofrecidas, sean éstos a distancia o presencial, a través de Universidades y otros organismos. Entre ellos destacan: el Proyecto Enlaces que sólo en 1998 ya había entregado capacitación a más de 41.000 profesores, los Programas de Perfeccionamiento Fundamental destinados a ayudar a los docentes en la aplicación de la Reforma desde NB-1 a NB-6 y desde NM-1 a NM-4. Todo lo cual ha sido complementado con la oportunidad de efectuar estudios de postítulo y programas de perfeccionamiento o pasantías tanto en el país como en el extranjero.

No cabe duda que dentro de las instituciones que imparten o propician el perfeccionamiento docente, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, CPEIP ha cumplido un rol protagónico, pues imparte perfeccionamiento a los profesionales de la educación, a través de diferentes programas o proyectos, orientados hacia la actualización de saberes disciplinarios, la recuperación de la experiencia pedagógica y la reflexión sobre la práctica docente, perfeccionamiento que se desarrolla a través de acciones a distancia, presenciales o mixtas.

En el escenario descrito se desliza un sentido teleológico de perfeccionamiento permanente con un sentido ético y con arreglo a los requerimientos del sistema educativo y las demandas actuales de nuestra sociedad, que se hace necesario examinar y que como tal constituye el motivo central del presente informe surgido a partir del trabajo de **“Evaluación de los Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente”**, realizada por un grupo de investigadores reunidos en la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, en conjunto con Profesionales del CPEIP, institución que actúa como contraparte en la presente investigación. El objetivo de dicho trabajo fue evaluar el proceso y resultado de la estrategia empleada en el perfeccionamiento de docentes en servicio propiciada por el Programa de Talleres Comunales en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Matemática y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, para NB1 y NB2, de las regiones VIII y X de nuestro país.

La **Universidad de Concepción**, a través del equipo de investigación de la *Facultad de Educación*, en conjunto con profesionales del CPEIP, realizó una indagación general del proceso de perfeccionamiento, destinada a identificar y comprender las variables y procesos subyacentes, pasando con posterioridad a elaborar los instrumentos de recopilación de información, basados en la lógica de una nueva versión del modelo de evaluación Marcos Referenciales-Proceso<sup>1</sup>, que servirían para evaluar, el resultado de dicha modalidad de perfeccionamiento.

A través de este expediente se diseñó un cuestionario destinado a los Profesores Participantes, que fue acompañado con una entrevista en profundidad a los Profesores Guías, un registro etnográfico in extenso de una sesión por taller y la realización de un Focus Group regional, por cada subsector investigado.

Finalizada la etapa de recopilación de información se llevó a cabo su procesamiento. Una vez procesada y analizada la información existente se realizó una discusión final, cuyas conclusiones presentamos in extenso, así como algunas recomendaciones generales y específicas destinadas a potenciar la modalidad de perfeccionamiento estudiada.

---

<sup>1</sup> El modelo en referencia en una nueva versión desarrollada por el Dr. Abelardo Castro Hidalgo, asesor metodológico de la presente investigación, en base al modelo desarrollado en la década de los años sesenta por el actual miembro de la Academia de Ciencias de Suecia Dr. Urban Dahllöf.

## 2.- ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

El sistema educativo chileno transita por un periodo de profundas transformaciones, siendo una aspiración central la participación activa y creativa de los docentes, a quienes la sociedad demanda actitudes y competencias cada vez más específicas. El Ministerio de Educación, a través del CPEIP, ha efectuado grandes esfuerzos por instalar un **proceso de lo profesional** continuo e investigación pedagógica, especialmente orientada a la formación continua de los docentes en servicio. Al parecer ya, "Nadie parece albergar dudas en atribuir a la formación del profesorado un papel decisivo en el camino de contribuir a hacer de los profesores profesionales competentes. Su meta, continuamente redefinida y confirmada, es contribuir a la continua profesionalización de los profesores y profesoras, entendiéndolo por tal favorecer el desarrollo de sus capacidades para enfrentarse a las situaciones inciertas, complejas, singulares y conflictivas que caracterizan su práctica profesional y ayudarles a afrontar las presiones y desafíos provenientes de la misma"<sup>2</sup>

Desarrollar una enseñanza de calidad pasa por la cualificación del profesorado, lo que significa disponer de un conocimiento fundamentado, capaz de explicitar los criterios de valor desde los que se reflexiona sobre la práctica, contrastarlos con otros y defenderlos públicamente en los diferentes contextos sociales en los que se mueve la actividad. Conjugación de la actividad práctica con la construcción de conocimiento aparece en la actualidad como parte del oficio de ser profesor, aunque ciertamente aún no forma parte de nuestra cultura.

En el nuevo escenario también es importante consignar la importancia que sin duda han adquirido las investigaciones en el área de la cognición, que plantean la necesidad de contextualizar los aprendizajes como una manera de optimizarlos (Ausubel, 1996). Por cierto, existen antecedentes científicos que permiten afirmar que la contextualización es la única base segura para desarrollar nuevos conocimientos y estructuras cognitivas superiores (Coll, 1992). De modo que, esa contextualización debe partir de la realidad más cercana del que aprende.

Romper con los antiguos paradigmas y formas tradicionales de perfeccionamiento se convierte de esta manera en un requisito indispensable para alcanzar la formación profesional, especialmente si la pretensión es incorporar herramientas efectivas que permitan a los docentes un mejor desenvolvimiento en su trabajo, a través de un proceso que les posibilite construir su propio aprendizaje y relacionarlo a su labor diaria, utilizando el cúmulo de experiencias que posee. Única manera de que su aprendizaje sea más significativo y llegue a tener sentido.

---

<sup>2</sup> Montero, Lourdes: "La Construcción del conocimiento profesional docente". Buenos Aires. Homo Sapiens. 2001. P 130

Lo señalado cobra especial sentido si se toman en consideración los múltiples y vertiginosos cambios que ha experimentado nuestra sociedad, cuyas características principales hacen que estemos en presencia de un proceso de globalización inequitativo y excluyente, en donde existe el predominio de la lógica de mercado.

Entre los principales efectos sociales se ubican: el aumento, al parecer imparable, de la desigualdad, de la pobreza y del empobrecimiento hasta niveles impensables de miseria; la precariedad del empleo; el desempleo abierto o encubierto; la violencia, etc. El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y de la comunicación a través de todos los medios. El predominio de la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la pluralidad, la incertidumbre, la sospecha crítica sobre los grandes relatos y sobre la ciencia misma. La valorización de las diversidades, incluidas las étnicas; de la sexualidad; de lo local y regional; de las normas no universales. Y por último, la emergencia de un nuevo paradigma de desarrollo humano integral, de una nueva solidaridad y cooperación internacional.

Hasta el momento las principales tendencias de formación docente predominantes han sido el modelo práctico-artesanal, el academicista, el tecnicista-eficientista y el hermenéutico-reflexivo. Cada uno de ellos articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto<sup>3</sup>.

El modelo práctico-artesanal, concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. De acuerdo al modelo, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. "El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes"<sup>4</sup>

El modelo academicista, especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada "pedagógica", como si no fuera también disciplinaria, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. "Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza"<sup>5</sup>. El modelo plantea una

---

<sup>3</sup> Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest, T., "Notas para un modelo de docencia". En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México. Universidad Nacional Autónoma de México. 1989.

<sup>4</sup> Pérez Gómez, A., "Autonomía profesional del docente y control democrático". En varios autores, Volver a pensar la educación. Morata. Madrid. 1996.

<sup>5</sup> Liston, D. P. y Zeichner, K., Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid. Morata. 1993.

brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. Bajo este expediente el docente no necesita el conocimiento experto, sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil.

El modelo tecnicista eficientista, apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.<sup>6</sup> El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Está subordinado, no sólo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

Por último, el modelo hermenéutico-reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas<sup>7</sup>.

En este modelo el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

Se dialoga con las situaciones interpretándolas, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades). Sus textos son “pre textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador.

El modelo hermenéutico-reflexivo (De Lella, 1999) pretende básicamente: partir de la práctica como eje estructurante, problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, los estereotipos, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas. Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones

---

<sup>6</sup> Gimeno Sácrstan, J., *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial – Instituto de Estudios y Acción Social. Buenos Aires. 1997.

<sup>7</sup> Pérez Gómez, A., *op. cit.*

emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas. Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales. Propiciar espacios de investigación con participación protagónica de los docentes, mediante la utilización de métodos diversos.

Al tenor de lo anterior, y dado que ya se han caracterizado a grandes rasgos los principales modelos de perfeccionamiento docente, conviene ahora dedicar algunas líneas al concepto de competencia, pasando luego a especificar algunas particulares del ámbito docente.

En general una competencia se puede entender, como la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva o de servicio en diferentes contextos y con base a los requerimientos de calidad esperados por el sector, sea este productivo o de servicios. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que son expresados en el saber, el hacer y el saber-hacer.

Lo anterior resulta particularmente interesante para el estudio en referencia, que sugiere que la mayoría del aprendizaje se sitúa y ocurre dentro de un contexto/cultura específico y no sitúa en un contexto controlado, neutro o artificial que resulta particularmente distinto al escenario real de desempeño. La sugerencia es que para el desarrollo de profesionales competentes se requiere armonizar el conocimiento fundamental del tema con las demandas de la práctica, es decir un aprendizaje situado en el lugar del desempeño profesional, de forma tal que incorpore el conocimiento de proposiciones junto con la meta control (Sternberg, 1990). Lo que da crédito al énfasis del aprendizaje en el lugar de trabajo, dentro de la denominada gestión basada en competencias.

La pregunta sobre cómo desarrollar competencias, necesita tomar en cuenta el tema de la experiencia. También interesa la forma en que los aprendices y capacitadores aprenden a interactuar, con personas que realizan tareas de manera competente o con mucha habilidad (Lave, 1988).

Las competencias son habilidades necesarias para el desempeño de una tarea o conjunto de ellas que incluyen factores intelectuales como habilidades de razonamiento, verbales, numéricas, espaciales; factores manuales como la fuerza y destreza y características de personalidad, estas características individuales se pueden medir de manera fiable, de modo tal, que se pueda demostrar que diferencian de manera significativa a quienes mantienen un desempeño excelente (competencias diferenciadoras) de aquellos que tienen un desempeño adecuado (competencias

umbral). Esta condición permite utilizar las competencias de un individuo como un mecanismo predictivo respecto del comportamiento o el rendimiento en el puesto de trabajo. Esta relación señala que las competencias siempre incluyen un propósito o una última intención, que es en definitiva la que impulsa a la acción y a los resultados. Se hace necesario esclarecer o vislumbrar este tipo de competencias claves que permitan al profesor desempeñarse de la mejor forma en el ámbito que le corresponde ejercer su labor profesional, especialmente cuando se consideran los elementos que aportan los estándares de desempeño de la formación inicial de profesores en Chile y los criterios que otorga el marco para la buena enseñanza. Más aún cuando la agenda modernizadora del país en el ámbito escolar postula la descentralización, la reestructuración de los sistemas escolares, la incorporación de mecanismos de evaluación permanentes y aseguramiento de la calidad, como también, la posibilidad manifiesta que el profesor evidencie competencias en el ámbito del espíritu emprendedor, la flexibilidad intelectual, el espíritu crítico, habilidades para procesar, manejar y comunicar ingentes y crecientes cantidades de información y transformarlas en conocimiento, habilidades de naturaleza personal, ligadas al desarrollo de habilidades sociales, manejo del estrés, estilos de afrontamiento activos, etc, todas condiciones necesarias para enfrentar la llamada sociedad del conocimiento.

En palabras de LeBoterf (1997) las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa movilización solo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, mismo que pueda tratársela en analogía con otras, ya encontradas.

En una concepción dinámica, las competencias se adquieren (educación, experiencia, vida cotidiana), se movilizan, y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto. En esta concepción, la competencia está en cabeza del individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano.

Diversos autores postulan que existen cinco elementos que componen las competencias: la motivación, e intereses que una persona considera o desea consistentemente, los que dirigen, conllevan y seleccionan el comportamiento hacia ciertas acciones u objetivos y lo alejan de otros; los rasgos de personalidad, que consisten en la predisposición general a comportarse o reaccionar de un modo determinado; el autoconcepto, que se refiere a las actitudes de una persona, sus valores o la imagen que tiene de ella misma; el conocimiento, es decir la información que una persona posee sobre un área de contenido específico y la relación que puede hacer un el mundo que lo rodea; y por

último las destrezas, entendida como la habilidad que se posee para desarrollar una tarea mental o física.

Un interesante elemento de carácter integrativo lo constituye la perspectiva más amplia y pertinente del análisis constructivista, que define competencia como “una relación dialéctica entre la capacitación colectiva y su participación efectiva, progresiva y coordinada, en las modificaciones de sus tareas, de sus trabajos y de sus investigaciones”<sup>8</sup>

Al identificar las competencias y objetivos de trabajo es primordial identificar y analizar las disfunciones propias de cada organización, que son causa de costos innecesarios y oportunidades no aprovechadas. Por lo tanto, al momento de construir las competencias se debe considerar las relaciones humanas existentes y la comunicación de modo que no se sigan produciendo disfunciones de manera repetida. La competencia otorga igual importancia a la persona, sus objetivos y posibilidades. (Mertens, 1996).

En el orden de cosas que se reflexionan cabe señalar que, si se desea un perfeccionamiento efectivo, es necesario que los miembros participen activamente en la construcción y análisis del problema. De tal manera que el perfeccionamiento individual sólo tiene sentido en el marco del perfeccionamiento como tal. Sólo así podrán ser satisfechas solicitudes y necesidades individuales, pues el entorno influye sobre el perfeccionamiento y éste, a su vez, sobre el entorno. Esta perspectiva es particularmente congruente si se considera que la modalidad de Perfeccionamiento de los Talleres Comunales parece estar cercana al modelo hermeneúatico-reflexivo, que considera los elementos ideográficos de los contextos específicos de cada institución escolar, los que deben ser expuestos por los profesores participantes como eje vertebrador de la discusión pedagógica y de la intervención de perfeccionamiento.

Los modelos más consolidados en Australia, Canadá y los Estados Unidos, para evaluar competencias, han propuesto una serie de competencias básicas, las cuales, a su vez, se pueden agrupar en diferentes habilidades.

En su totalidad, las competencias básicas o genéricas, que se presentan a continuación a manera de ejemplo, pueden ser consideradas como objeto de análisis a la hora de evaluar la participación de los docentes en los Talleres de Perfeccionamiento Docente Comunal, pues, en general, ellas subyacen y apoyan la práctica profesional, e internacionalmente se han aplicado en la educación. Se

---

<sup>8</sup> Mertens, 1996, citado en Castro & Egaña, p. 26

ajustan a diferentes situaciones, circunstancias y ambientes y, a su vez, las habilidades implicadas pueden adaptarse a diferentes escenarios y niveles educativos.

Las principales competencias en el ámbito docente pueden ser clasificadas en competencias de:

- **Profesionalismo docente.** Se relacionan y dependen de los conocimientos de la disciplina y del dominio de tareas y contenidos. Además con la capacidad para reflexionar sobre su práctica y la puesta en acción de los resultados de dicha reflexión; capacidad para articular redes con otros miembros del establecimiento para definir metas y/o proyectos educativos compartidos y significativos; creación y diseño de condiciones para el aprendizaje considerando los contextos socioculturales en los cuales ocurre dicha acción; conocimiento de la relación de su disciplina y otras; reflexión permanente de carácter teórico-práctico sobre su hacer didáctico o pedagógico, etc
- **Comunicación.** Se refiere a las habilidades verbales, hablar y escuchar, formular preguntas adecuadas, discusión grupal, interacción, decir, mostrar, reportar, expresar verbalmente y por escrito de manera correcta en el propio idioma; así como a las habilidades de lectura, leer críticamente, seleccionar la información, evaluar la información, tomar una posición frente a la información; no dejarse guiar irreflexivamente por los contenidos. También las competencias de comunicación incluyen las habilidades de expresión escrita, escribir, pensar con lógica para expresar ordenadamente las ideas por escrito, elaborar reportes, artículos, síntesis, ensayos, así como las habilidades en el ámbito de las TICs, procesar información, uso de Internet, multimedia, relacionada con la disciplina que se estudia y la práctica profesional.
- **Pensamiento crítico.** Comprende aspectos como: la evaluación, es decir, la toma de decisiones sobre la base de información relevante, el establecimiento de lo que se va a evaluar y el modelo en el cual apoyarse para juzgar el valor, la realización de juicios de valor, la clarificación de razonamientos, la integración de datos pertinentes de diferentes fuentes, la discusión, comparación, contraste y el diálogo. También, comprende la capacidad de análisis, es decir la división de un problema en sus partes principales, la capacidad de relacionar, criticar, apoyar y considerar juicios de calidad, demostrar causalidades y efectos, identificar características principales, argumentar, demostrar, suministrar evidencias, clarificar fundamentos lógicos, apelar a los principios o las leyes. La competencia pensamiento crítico se refiere, por último, a la capacidad de resolución de

problemas, así como a la capacidad para tomar decisiones, jerarquizar, asentar prioridades y asumir responsablemente las consecuencias.

- **Relación.** Comprende actitudes relacionadas con el humanismo y los valores, la ética profesional, la cultura y el género. Así como, la capacidad para efectuar relaciones interpersonales, trabajo de equipo y capacidad de trabajar de manera interdisciplinar y transdisciplinar, respeto a otras culturas, servicio y cooperación. También, se incorporan aspectos relativos al autoconcepto y autoimagen profesional, que son fundamentales para el ejercicio idóneo del profesor.
- **Función.** Relacionada con la capacidad para administrar, organizar y coordinar, planificar, delegar, supervisar, el trato con el personal y uso de recursos, la responsabilidad y estimación del desempeño.
- **Liderazgo.** Comprende la capacidad para colaborar, ser creativo, planear, anticipar, dirigir, respaldar sus decisiones sobre la base de evidencias, ajustar el curso de las acciones en función de la información recibida, potenciar el trabajo de los componentes del equipo bajo su dirección, canalizar y respetar ritmos y visiones de mundo contrapuestas, administrar correctamente el tiempo, establecer una adecuada identificación respecto del énfasis en las relaciones humanas o hacia la tarea en función de los requerimientos específicos o situacionales, flexibilidad y tolerancia para actuar con firmeza cuando existen desviaciones que arriesgan el resultado o el éxito de la tarea encomendada.

### **3.- LOS TALLERES COMUNALES DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE**

#### **3.1.- Características Generales**

El Programa Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente (TCP) es una de las modalidades de perfeccionamiento, que ha diseñado e implementado el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Los talleres tienen como objetivo contribuir a la actualización de los profesores en la didáctica de un subsector de aprendizaje, a través de la formación de Profesores Guías que conduzcan el trabajo de los talleres comunales de docentes y promuevan el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos, a la luz de los objetivos y contenidos de los actuales Planes y Programas.

Específicamente los talleres pretenden:

- Contribuir a la actualización curricular de los profesores de Educación Básica en Matemática, Lenguaje, Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Inglés y Tecnología y aún de otros subsectores de aprendizaje para apoyar el mejoramiento de su gestión y práctica en el aula, la implementación de la Reforma Curricular y el desarrollo profesional docente.
- Actualizar a docentes en la didáctica de enseñanza de algunos subsectores de aprendizaje para la educación básica y en algunas estrategias para conducir talleres como Profesores Guías.
- Implementar una estrategia de perfeccionamiento que posibilite el desarrollo profesional de docentes en servicio, con el objetivo que se transforme en una práctica regular y sostenida en el tiempo.

Los talleres TCPD funcionan desde el año 2001, y durante el año 2002 trabajaron en estos subsectores de Educación General Básica 311 profesores guías, con una participación de 8.370 profesores inscritos, que procedían de 144 comunas del país. Los profesores interesados se inscriben en los DAEM y en las Corporaciones Municipales de su comuna.

La estrategia de los Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente está basada en el aprendizaje entre pares, de un grupo de profesores de establecimientos de una misma comuna.

### 3.2.- Funcionamiento

La conducción de cada taller la realiza un profesor de aula, en adelante Profesor Guía, quién es capacitado en forma intensa, en dos etapas de una semana en el CPEIP, con sede en la comuna de Lo Barnechea, Santiago. La primera realizada antes de iniciar el trabajo del taller y la segunda en la medianía de su desarrollo.

El perfeccionamiento brindado tiene como propósito actualizar a los mencionados docentes en la didáctica de un sector de aprendizaje específico y en estrategias para la conducción de los talleres de aprendizaje entre pares, los que pueden tener una periodicidad semanal o quincenal.

Para el desarrollo de su trabajo, los Profesores Guías cuentan con Textos Guías y materiales especialmente elaborados por los profesionales pertenecientes al C.P.E.I.P.

Los textos son analizados detalladamente en las estadías del Profesor Guía en la capital y en forma independiente al subsector a que pertenezcan, poseen una estructura que contempla materiales para cada una de las sesiones que el Profesor Guía debe realizar con posterioridad en el taller de su comuna, destacando diferentes espacios que poseen directa relación con el tema de la sesión.

Los textos, comprenden para cada sesión: una presentación, un espacio denominado “Compartiendo Mi Práctica”, destinado a realizar un análisis introspectivo de la práctica pedagógica de cada Profesor Participante, otro para la contrastación de conocimientos entre los docentes, una lectura para la reflexión, una relación con recomendaciones para mejorar la práctica, un espacio destinado a inducir una síntesis y evaluación de la sesión, y por último un apartado destinado a especificar tareas para realizar de una sesión a otra, relacionado con la transferencia al aula. En la parte final de los textos se inserta una bibliografía recomendada.

Durante el período de ejecución de los talleres, los profesores guías son apoyados a distancia por el equipo de profesionales del CPEIP sea a través del teléfono, correo electrónico o visitas.

Los Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente poseen una duración de dos semestres y constituyen una estrategia que rescata y valora el quehacer y la experiencia de los profesores y las profesoras. Se realizan en la comuna y en él participan los profesores y profesoras de escuelas municipales y particulares subvencionadas de esa jurisdicción. Se conforma un Taller Comunal donde existe un mínimo de 15 inscritos.

Para ser *Profesor Guía* se requiere: que los docentes destacados y reconocidos por sus pares, en su comuna, expresen su interés en conducir las sesiones del taller en la comuna, poseer habilidades y conocimientos en algunas de las áreas que comprenden los talleres, poseer experiencia en el

manejo o conducción de actividades con sus pares y sean legitimados por ellos, manejar los Programas de Estudios, estar motivados para incorporarse a este proyecto de perfeccionamiento, con una alta vocación de servicio y compromiso social, y por último poseer un manejo de computación a nivel de usuario.

Los profesores que postulan a ser Líderes Pedagógicos deben presentar sus antecedentes (curriculum vitae, carta justificando su interés por participar y certificado de título), a una comisión reunida especialmente para este efecto.

La comisión seleccionadora está formada por el Coordinador Provincial de Perfeccionamiento, un representante del DAEM o Corporación Municipal y un representante del Colegio de Profesores. Una vez seleccionados, formalizan su participación con el coordinador comunal, en los Departamentos Provinciales de Educación.

Cumplido este último trámite, los Profesores Guías tienen acceso a una capacitación en la didáctica de un sector y en estrategias de conducción de reflexión de prácticas pedagógicas, materiales para la conducción de talleres, apoyo pedagógico y administrativo durante todo el proceso, apoyo del coordinador comunal en la gestión de los talleres y por último una certificación de Nivel de Especialización por 300 horas.

Como contraparte el *Profesor Guía* se compromete a participar en una capacitación, durante una semana cada semestre en el CPEIP, trabajar en su comuna, durante dos semestres con su grupo de colegas y, por último, planificar las sesiones de trabajo, distribuir los materiales y elaborar informes.

Los requisitos para la certificación de los *Profesores Guías* son básicamente tres: haber asistido al 100% de las horas presenciales de capacitación, elaborar y entregar los informes de proceso y, por último, elaborar y presentar un trabajo final.

En los *Talleres Comunales*, pueden participar aquellos Profesores y Profesoras que trabajen en el primer ciclo de Educación Básica y estén interesados en participar en un perfeccionamiento entre pares para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Quienes acceden al perfeccionamiento reciben el nombre de Profesores Participantes.

El programa de trabajo que se lleva a cabo en cada taller, está centrado en la reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas, un enriquecimiento profesional a través de la investigación de las propias prácticas pedagógicas, la posibilidad de contar con textos y guías de apoyo, efectuar un perfeccionamiento en la comuna donde se trabaja y por último obtener una certificación de Nivel Básico de Actualización de 180 horas pedagógicas.

Al acceder al perfeccionamiento, los *Profesores Participantes* se comprometen a conformar grupo de análisis y reflexión, asistir y participar en forma activa a las 8 horas mensuales en que sesionará el taller, aplicar en el aula los aprendizajes adquiridos y por último, realizar las autoevaluaciones y coevaluaciones.

Los requisitos para la certificación son básicamente haber asistido al 80% de las horas presenciales y cumplir con los trabajos planificados.

#### **4.- MODELO DE EVALUACIÓN UTILIZADO**

El modelo evaluativo que subyace a la presente propuesta, es de carácter comprensivo, a través de métodos y técnicas cualitativas. Se trata de un modelo evaluativo integral, pues considera a cada uno de los factores que intervienen en el proceso: usuarios, insumos, agentes y/o participantes en la implementación del programa.

Contempla una pauta de evaluación interna, que reporta información sobre la estructura y organización de cada uno de los componentes, así como de la viabilidad de los objetivos iniciales del proyecto. Se considera explicitar los criterios para juzgar o atribuir valor a la realidad observada, tales como: la calidad intrínseca del proyecto, contenidos, calidad técnica, nivel de evaluabilidad, grado de adecuación del programa al contexto, coherencia entre los Talleres Comunes de Perfeccionamiento Docente (TCPD) y las necesidades-carencias de la institución educativa de referencia, contemplando entre otros elementos, el grado de participación en la elaboración y/o implicación de los docentes o agentes en el programa. También, se considera la adecuación a la situación de partida, tales como: realismo de las metas, suficiencia de apoyos logrados, capacitación del profesorado, y por último disponibilidad de los medios necesarios y demanda de los interesados.

El modelo recopila información sobre el grado de conformidad entre la planificación original de la propuesta del TCPD en la comuna y el desarrollo de los mismos, en los tres subsectores analizados (*Lenguaje y Comunicación, Matemática y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural*), haciendo visibles la presencia de desfases significativos, la aparición de efectos no deseados o apartados de los previstos, etc. Asimismo se contempla obtener información sobre el grado de satisfacción de los involucrados y la obtención de evidencias respecto de los logros, criterios de referencia.

Los procedimientos utilizados para recoger la información fueron: cuestionarios, entrevistas en profundidad, focus group y el levantamiento de un registro etnográfico.

## 5.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La investigación tiene como objetivos, los siguientes:

### Objetivo General

- Evaluar el proceso y resultado de la estrategia de perfeccionamiento a docentes en servicio propiciada por el Programa de Talleres Comunes en los subsectores de *Lenguaje y Comunicación, Matemática y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural*, en las regiones VIII y X de nuestro país.

### Objetivos Específicos

Estimar el nivel de logro de los objetivos del Programa en lo referente al desarrollo de competencias de los Profesores-Guías para:

- Conducir grupos de aprendizaje entre pares
- Apoyar la actualización de sus pares, en relación con los contenidos específicos de un subsector de aprendizaje y la propuesta didáctica correspondiente, que informa el texto de talleres comunes.
- Estimar el nivel de logro de los objetivos del programa en lo referente al desarrollo de competencias de los Profesores-participantes para:
- Reflexionar en el taller sobre su práctica, realizando distinciones que les permitan comprender los cambios propuestos en los programas de estudio en los sectores de aprendizaje específicos
- Poner en evidencia – a través del portafolio de aprendizaje elaborado por los profesores participantes - el nivel de apropiación y aplicación en el aula de los contenidos curriculares y didácticos tratados en el taller.
- Establecer el grado de consonancia/discordancia entre los objetivos o lineamientos y la estrategia implementada.
- Caracterizar a los Profesores-guías de modo de poder asociar a los logros o no logros del proyecto, variables relacionadas con el perfil del profesor seleccionado para cumplir el rol que se le asigna y las condiciones de gestión que le brinda el municipio.
- Conocer la percepción de los diferentes actores sobre esta estrategia de perfeccionamiento y su impacto.

## 6.- METODOLOGÍA

La metodología utilizada fue predominantemente de naturaleza cualitativa, dado que el énfasis está dado en la posibilidad de comprender el fenómeno en estudio, especialmente conocer o vislumbrar la percepción de significados asociados que tienen tanto los profesores guías y participantes respecto de los Talleres de Perfeccionamiento Comunal, es decir, interesa conocer quiénes son dichas personas, que conviven e interactúan en el marco de éstos talleres, cuáles son sus antecedentes profesionales, a qué ideas o perspectivas responden sus actuaciones al interior de ellos y, desde luego, cuál es su modo de entender los fenómenos y hechos que están vinculados a dichos talleres. Comprender dichos significados implicó un proceso de selección de los informantes, que cumpliera los criterios de representatividad en función del número de talleres por Región, VIII y X y, también, el rol desempeñado por los profesores en éstos, guías o participantes. Este tipo de selección permitió un proceso de contrastación continua, en la cual los datos aportados por uno o varios informantes se replican a partir de la información que proporcionan los nuevos grupos o personas seleccionadas. Los procedimientos y técnicas para recopilar la información fueron seleccionados en función de dos criterios, por una parte su nivel de estructuración, y por otra parte, la posibilidad de realizar un registro adecuado para su posterior análisis. Así se optó por utilizar y aplicar una encuesta y una pauta de antecedentes, a fin de allegar información de carácter descriptivo y caractereológico, considerando como esquema de referencia la propia interpretación de los investigadores y, por otra parte, se utilizaron procedimientos y técnicas de un nivel más bajo de estructuración, como las entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado, los registros etnográficos y los focus group, pues ellos facilitan la recogida de información tomando como referencia el esquema de significados que proporcionan aquellos que aportan la información. Se procedió a grabar cada una de estas instancias de recogida de información, transcribiéndose posteriormente en forma literal dichas evidencias.

Dado que los datos a procesar están referidos a representaciones, interacciones, situaciones o percepciones, se debieron identificar los elementos que las componen enunciando proposiciones narrativas que tratan de describirlas, generalmente del modo de categorías de análisis, que implican una elaboración conceptual de la información recopilada. Fundamentalmente, porque el peso del análisis descansa sobre el material simbólico de los datos, que corresponden a las transcripciones de las entrevistas, registros etnográficos y focus group, que dan cuenta en definitiva de la riqueza de significados que nos develan la realidad sobre los Talleres de Perfeccionamiento Comunales. Ello

permitió recoger una gama de información, de carácter descriptivo donde predomina la riqueza y la polisemia de significados, que debió ser estructurada en un todo coherente y significativo. Así, el análisis de datos se constituyó en un proceso encaminado a discriminar los componentes subyacentes, describir sus relaciones para llevar a cabo una síntesis adecuada. Dicho Análisis conllevó tareas tendientes a la reducción de datos, simplificando, resumiendo y seleccionando la información para hacerla abarcable y manejable, fundamentalmente a través de categorías de análisis derivadas de la aplicación criterios temáticos y conversacionales. Las categorías encontradas se basan en la perspectiva teórica enunciada previamente y que da cuenta de las competencias que presumiblemente podría estar desarrollando o fortaleciendo el taller, como también, surgieron categorías a medida que se examinaron los datos, que constituyeron conceptualizaciones emergentes de gran relevancia para el presente estudio, todas ellas fueron complementadas con citas literales de los propios interpelados. Posteriormente, se identificaron y clasificaron las diversas categorías de análisis en metacategorías, que dan cuenta de matices que agrupan las mismas.

Las diversas etapas que detallan lo anterior, quedan resumidas de la siguiente forma:

### **6.1.- Etapas y Actividades**

**Etapas 1:** Acercamiento al objeto de Estudio. La primera actividad realizada en esta etapa fue la selección de la muestra, a partir de los talleres que en la actualidad funcionan, con la ayuda de los investigadores que componen la contraparte (CPEIP), procurando cautelar la heterogeneidad establecida en los términos de referencia. La idea fue poseer un marco muestral, destinado a constituirse en una matriz de referencia para indagar en profundidad la comprensión y explicación posible de los resultados alcanzados.

Efectuada la selección de la muestra, la segunda actividad realizada fue un acercamiento a cada uno de los talleres seleccionados. El objetivo fue tomar contacto con los Profesores Guías, informarles que habían sido seleccionados para participar en el estudio y solicitar datos del funcionamiento de su taller, los que sirvieron de base para completar una Ficha Técnica

Una vez completada la ficha técnica, se asignó un especialista a cargo de levantar la información y programar el cronograma de visitas.

En forma paralela, en esta etapa, se contempló la construcción de los instrumentos de recopilación de la información, como también la configuración y elección de las preguntas que orientarán la

reflexión y los mecanismos de registro y observación de las técnicas cualitativas. Para la elaboración de los instrumentos, (destinados a evaluar la implementación del Programa en su estrategia original, en cada uno de sus componentes y actividades, y obtener información sobre el proceso y sus resultados), se efectuaron dos reuniones de trabajo con el equipo de profesionales técnicos del CPEIP, con la finalidad de consensuar dichos instrumentos y técnicas.

Esta primera etapa comprendió, por último, la confección del Informe Parcial, destinado a dar cuenta acerca del diseño del trabajo de campo, la selección de la muestra y los instrumentos que se utilizarían en la investigación.

**Etapa 2:** Aplicación del Modelo Evaluativo Sugerido. En esta etapa se realizó la aplicación en terreno de los instrumentos y técnicas de recogida de datos validados en la etapa anterior, como también la observación de sesiones de trabajo y la realización de cuatro focus group, dos por cada subsector.

La etapa consideró, también, el procesamiento de la información: la configuración de una base de datos, posterior a la aplicación de los mismos instrumentos (cuestionario a profesores participantes, que concurre en forma paralela a las aplicaciones de los mismos).

Al término de esta etapa se evacuó el Estado de Avance, destinado a entregar una descripción detallada de las actividades ejecutadas en la aplicación, entregar anexo con las transcripciones de actividades realizadas y un plan de análisis para la interpretación de los datos.

**Etapa 3:** Elaboración del Informe Final. Esta elaboración contempló: un Abstrac de la Evaluación Realizada, enfatizando resultados obtenidos, una introducción, la descripción de la metodología utilizada, un informe detallado del trabajo de campo y de la información recogida, la interpretación de esa información, el establecimiento de conclusiones generales del estudio, apartado con observaciones, sugerencias y orientaciones para la toma de decisiones.

## **6.2.- Descripción General de los Talleres Estudiados**

La muestra elegida pretendió conciliar dos aspectos fundamentales: uno la heterogeneidad de la implementación de los TCP en las diversas comunas, otro la ubicación urbano-rural de los mismos. Por lo anterior, se eligió un tipo de muestreo polietápico, estratificado por sub sector de aprendizaje, provincia, y carácter urbano-rural, dentro de una perspectiva probabilística.

Desde una perspectiva no probabilística se intencionó la elección de algunas comunas donde los TCP tuvieran presencia en más de un sub sector. La muestra definitiva quedó constituida de acuerdo al cuadro N° 1.

**Cuadro N° 1:** Universo de las Regiones VIII y X, y muestra comprendida en el estudio

Región	Sub sector de Aprendizaje	N° total de TCPD	N° TCPD seleccionados
VIII	Lenguaje y Comunicación	14	2
	Matemática	13	2
	Comprensión del Medio	6	1
X	Lenguaje y Comunicación	14	2
	Matemática	13	2
	Comprensión del Medio	1	1
<b>Total</b>		61	10

Respecto a los talleres elegidos, el Cuadro N° 2 ofrece una visión pormenorizada de éstos por región, subsectores y comuna.

**Cuadro N° 2:** Talleres Comunales seleccionados por Región

Región	Sub sector de Aprendizaje	Comunas	
VIII	Lenguaje y Comunicación	Penco	Concepción
	Matemática	Penco	Talcahuano
	Comprensión del Medio	Los Angeles	
X	Lenguaje y Comunicación	La Unión	Osorno
	Matemática	Lanco	Sn José Mariquina
	Comprensión del Medio	Osorno	

**Mapa N° 1:** Distribución Geográfica Talleres Seleccionado en la VIII Región



<span style="color: yellow;">●</span>	Lenguaje
<span style="color: green;">●</span>	Matemática
<span style="color: blue;">●</span>	Comprensión del Medio Natural Social y Cultural

**Mapa N° 2:** Distribución Geográfica Talleres Seleccionado en la X Región



●	Lenguaje
●	Matemática
●	Comprensión del Medio Natural Social y Cultural

El cuadro N° 3 presenta el número de profesores participantes encuestados en cada uno de los talleres seleccionados, que para efectos de la investigación constituyen los “casos en estudio”, cuya característica esencial es permitir derivar a los modos de producción del conocimiento. “La relación

entre un caso y la colección de casos que superficialmente puede parecerse a una muestra y una población cualquiera a la que pueden aplicarse significados o relaciones semejantes, es esencialmente una cuestión de criterio. Tal criterio depende, en forma considerable de valoraciones de complejos multivariados y de contextos y, consiguientemente, exige un grado de verosimilitud descriptiva o estrecha interpretación de los casos”<sup>9</sup>

**Cuadro N° 3:** Número de profesores participantes encuestados por taller

Región	Sub Sector	Comuna	Nº prof. Inscritos	Nº Prof. Estudio	%
X	Comprensión del medio	Osorno	25	18	72
VIII	Comprensión del medio	Los Angeles	30	23	77
VIII	Matemática	Penco	22	18	82
VIII	Matemática	Talcahuano	35	13	37
X	Matemática	S. J. de la Mariquina	22	20	91
X	Matemática	Lanco	24	15	63
X	Lenguaje y comunicación	Osorno	30	27	90
X	Lenguaje y comunicación	La Unión	20	10	50
VIII	Lenguaje y comunicación	Penco	27	18	67
VIII	Lenguaje y comunicación	Concepción	28	19	68
<b>Total</b>			<b>263</b>	<b>181</b>	<b>69</b>

### 6.3.- Instrumentos y Procedimientos Empleados

Los instrumentos utilizados para recoger la información estuvieron dirigidos a los Profesores Guías, Profesores Participantes y a recabar información etnográfica de una sesión por taller. Fueron básicamente los siguientes:

- **Cuestionario:** destinado a recoger información de cada uno de los Profesores Participantes de los talleres en estudio. Se aplicó en una sesión normal del taller en la comuna, previo acuerdo con el Profesor Guía correspondiente. El objetivo central fue conocer la opinión de los Profesores Participantes respecto a: las fortalezas y debilidades de

<sup>9</sup> Stenhouse L: “La investigación como base de la enseñanza”. Morata 1966

la modalidad de perfeccionamiento, la conducción de las sesiones, el grado de participación de los profesores participantes, el clima generado en las sesiones, aportes recibidos a su desarrollo profesional, identificación de aprendizajes relevantes, contenidos específicos aprendidos, beneficios recibidos por sus alumnos, el texto guía, el impacto del trabajo realizado, y por último, si recomendaría la modalidad. En total se aplicaron 181 cuestionarios, los que fueron procesados utilizando para ello una planilla Excel.

- **Entrevistas en Profundidad:** fueron realizadas a cada uno de los Profesores Guías de los talleres de la muestra. Se trató de una entrevista personal no estructurada, cuyo objetivo principal fue indagar de manera exhaustiva de forma que la misma se sintiera cómoda y libre de expresar en detalle sus creencias, actitudes y sentimientos sobre la temática en estudio. Cada entrevista fue grabada en casetes y posteriormente transcrita. Las entrevistas fueron efectuadas en su totalidad en dependencias de la Universidad de Concepción, hasta donde se trasladaron tanto los Profesores Guías de la X como de la VIII Región. En total se realizaron 10 entrevistas.
- **Focus Group:** en total se realizaron cinco Focus Group. Dos a los Profesores Guías de Matemática, dos a los de Lenguaje y uno a los de Comprensión del Medio Natural Social y Cultural. Los de Lenguaje y Matemática se efectuaron uno por cada región, mientras que en Concepción se efectuó el único realizado en Comprensión del Medio. Los correspondientes a la Décima Región se realizaron en la ciudad de Valdivia y en él participaron Profesores Guías de los subsectores en estudio, cuya nómina y datos aparecen consignados en el anexo. Los correspondientes a la VIII Región fueron efectuados en Concepción y al igual que los realizados en Valdivia, participaron los Profesores Guías de los subsectores en estudio. Además se invitó a 15 profesores participantes en los talleres de cada uno de los subsectores de aprendizaje, a quienes momentos antes de iniciar la actividad se les solicitó completaran una ficha técnica con algunos datos personales, a objeto de tener una aproximación de su perfil. Se utilizó un guión temático, no obstante, se dejó plena libertad a los entrevistados para que desarrollaran su propio discurso respecto a la temática en estudio. Cada Focus fue realizado por un conductor y un observador. La función del conductor fue propiciar la discusión utilizando diferentes técnicas, haciendo un adecuado uso del tiempo, posibilitando la participación de forma equitativa y controlando la ocurrencia de polémicas, invalidaciones y control por algún miembro del grupo. Mientras que el

observador determinaría por vía de la observación los estados de ánimos, las posiciones corporales y todo aquello relacionado con el lenguaje discursivo pero que son determinantes en la comunicación. Se elaboró una guía de conducción del grupo focal que la desarrollaría la conductora del mismo y una guía de observación que serviría de apoyo para la observadora del grupo focal (poner en anexo). Cada Focus estuvo planificado para ser desarrollado en una hora aproximadamente, fueron grabados y posteriormente transcritos para poder efectuar con mayor comodidad el análisis correspondiente.

- **Registro etnográfico:** Se levantó un registro etnográfico por cada uno de 10 los talleres en estudio. Su levantamiento se efectuó en una sesión normal del taller, previo acuerdo del día y la hora con el Profesor Guía. El objetivo fue poder interpretar situaciones naturales en el espacio donde ocurren los hechos; desde una perspectiva subjetiva, cualitativa y holista.

El trabajo de campo del estudio se desarrolló durante octubre, noviembre y diciembre de 2003. En lo que a los informantes se refiere, no resultó complicado contactarlos, debido a gestiones establecidas a través de los profesionales del CPEIP, con sola una excepción, la recepción a tiempo de los portafolios, los que demoraron en ser enviados por los Profesores Participantes.

Una de las características que más sorprendió fue el gran interés que suscitó la investigación entre la población estudiada, que veía como una necesidad manifiesta, realizar un estudio de estas características y abordar de una vez la problemática que rodea este fenómeno, aunque también, se puso en evidencia cierto grado de aprehensión con respecto al propósito "real" de la misma, especialmente en un grupo de Concepción.

El Cuadro N° 4 consigna los procedimientos utilizados y la población comprometida por región.

**Cuadro N°4:** Procedimientos utilizados, Población comprometida por subsector en cada una de las regiones

Región	Sub Sector de Aprendizaje	Procedimientos			
		Cuestionario Profesores Participantes	Entrevista Profundidad Profesores Guías	Focus Group Profesores Guías	Registro Sesión Profesores Participantes y Guías
VIII	Lenguaje y Comunicación	37	2	1	2
	Matemática	31	2	1	2
	Comprensión del Medio Social	23	1	1	1
	<b>Total Región</b>	<b>91</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
X	Lenguaje y Comunicación	37	2	1	2
	Matemática	35	2	1	2
	Comprensión del Medio Social	18	1	-	1
	<b>Total Región</b>	<b>90</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
	<b>Total Estudio</b>	<b>181</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

En función del cúmulo de información recopilada, se identificaron algunas experiencias relevantes a través de la detección de rasgos de concordancia entre las hipótesis iniciales, con los patrones de conducta o logro, para identificar relaciones de causalidad o comprensión sin tener que acudir a métodos experimentales.

## 7.- RESULTADOS

La evaluación del programa Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente, implementado por el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, se realizó -como se ha señalado- en dos Regiones del país, la Octava y la Décima Región.

El análisis realizado se presenta en una doble lectura, por una parte, se analiza la información recopilada en los focus group, la entrevista en profundidad y el registro etnográfico, de la cual emergen categorías producto de un análisis de contenido que dan cuenta de la forma en que los docentes interpretan o leen su participación en el taller, además se adjuntan, en cursiva, a dichas categorías narraciones textuales de los docentes que ilustran como éstos significan o re-significan sus prácticas educativas.<sup>10</sup> Se debe consignar que la gran mayoría de dichas percepciones emergieron rápidamente por saturación, en cambio otras resultaron más difíciles de aislar; y por otra, cuando lo amerita, establecer el grado de coherencia con los propósitos declarados en esta modalidad de perfeccionamiento y su consecución.

---

<sup>10</sup> En las notas a pie de página se emplean las siguientes abreviaciones: FG: focus group, EP: entrevista en profundidad, RS: registro de sesión, C:cuestionario.

## **7.1.- Actores**

### **7.1.1.- Profesores Guías**

Es un agente primordial dentro de la modalidad Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente. El profesor guía postula a desempeñar tal papel en un subsector de aprendizaje determinado, y luego de formar parte de una terna es seleccionado oficialmente para liderar un taller. Recibe un perfeccionamiento intenso de dos semanas de duración, distribuidas en dos momentos. El primero se realiza antes de iniciar el trabajo en su respectiva comuna y el segundo en la medianía del Programa con una permanencia similar a la anterior. Los docentes elegidos se trasladan a la capital en forma gratuita, por vía aérea cuando las distancias a cubrir lo ameritan.

En ambas oportunidades el Profesor Guía es preparado en forma intensa en las principales temáticas disciplinares y metodológicas que requiere el nivel del subsector en el cual resulta electo, adicionalmente se le proporciona un texto, confeccionado por los profesionales del CPEIP, para facilitar su trabajo y comprensión. El texto está confeccionado para ser una herramienta de apoyo de los Profesores Guías en el Taller y posee -como se ha señalado-, diferentes partes, cada una de las cuales está en directa relación con las temáticas a abordar en cada una de las sesiones.

Conjuntamente con lo anterior y no menos relevante, recibe algunas estrategias que le permiten manejar y dirigir grupos, convirtiéndose en un líder pedagógico en cada una de las sesiones de los talleres y a través de este expediente del Programa.

El profesor guía tiene el rol fundamental de liderar el taller de perfeccionamiento de su comuna, debiendo recibir la colaboración y el apoyo del Coordinador Comunal del programa, que también recibe en forma paralela a la estadía de los Profesores Guías en la capital, un perfeccionamiento de dos semanas en el CPEIP.

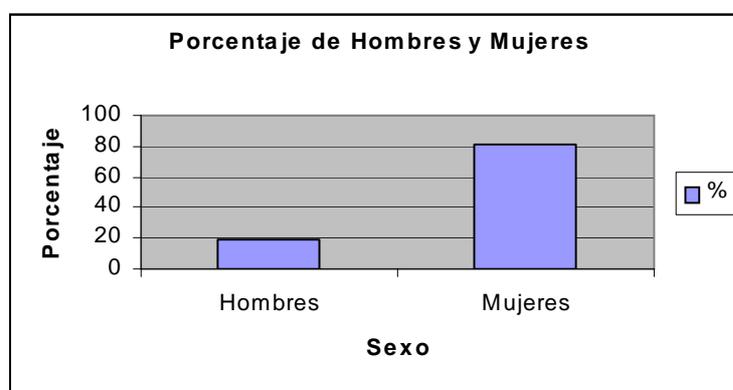
#### **7.1.1.1.- Caracterización**

A partir del análisis de la información recogida en una ficha técnica completada algunos momentos antes de iniciar los Focus Group es posible tener una caracterización general de los profesores-

guías considerados en el estudio respecto a sexo, años de experiencia, cursos atendidos, e Instituciones donde habían obtenido su título profesional.<sup>11</sup>

En el Gráfico N° 1 se consigna el porcentaje de docentes según cada sexo. En él se advierte que un alto porcentaje de ellos son mujeres, un poco más del 80%.

**Gráfico N°1:** Porcentaje de docentes según sexo participantes en los Talleres Comunales de Perfeccionamiento



**Fuente:** Ficha de Participación Focus Group.

En promedio los Profesores Guías poseen 22 años de experiencia docente. En los talleres de Matemática el promedio alcanza a 21,2 años, en los de Lenguaje 21,7 y en los de Comprensión 23,1.

El cuadro N° 5 da cuenta de la dispersión existente de acuerdo a los rangos seleccionados.

<sup>11</sup> En los Focus Group efectuados participaron 52 profesores, distribuidos de la siguiente manera: 24 Profesores Guías de Talleres de Matemática, 17 de Lenguaje y 7 de Comprensión del Medio.

**Cuadro N° 5:** Años de Experiencia de los Profesores Guías, por Rango

Rango (en años de Exp.)	Porcentaje
0-4	-----
5-10	11.0%
11-15	5,5 %
<b>16-20</b>	<b>26 %</b>
<b>21-25</b>	<b>26 %</b>
26-30	18,5%
31 y más	13 %

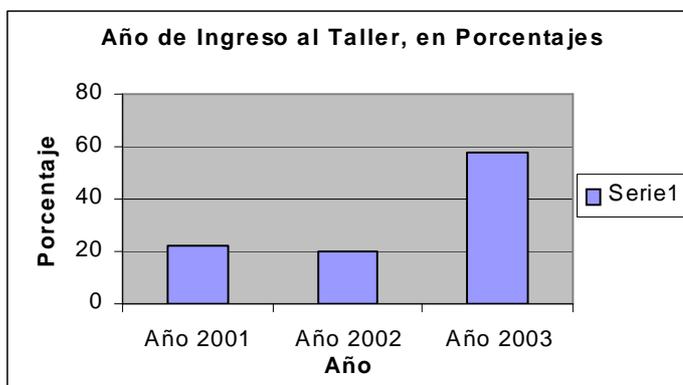
**Fuente:** Ficha de Participación Focus Group.

Del cuadro en referencia se puede advertir que los Profesores Guías tienen una experiencia docente, de entre 16 y 25 años, tiempo suficiente como para tener una visión pormenorizada de los principales problemas y desafíos que los docentes enfrentan en el nivel.

Si dicho rango se extiende a los superiores, es decir, aquellos docentes que poseen entre incluso 31 y más años de experiencia el porcentaje se eleva a 83,5%.

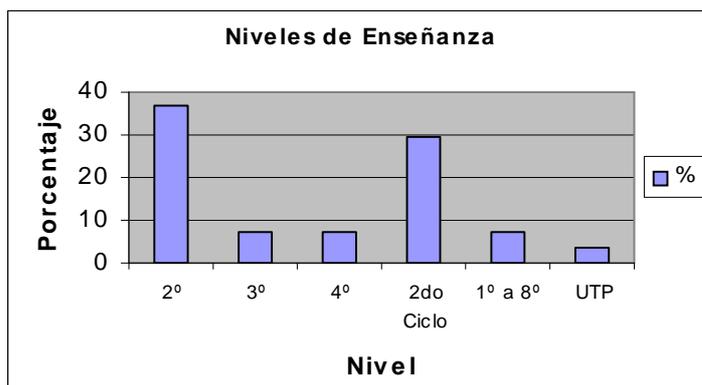
Se advierte que no existen docentes en el primer rango de edad, es decir Profesores Guías con una experiencia menor a 5 años, de lo que se desprende que quienes tienen a su cargo un taller poseen como mínimo una cantidad de años de experiencia igual o superior a 5 años.

Respecto al año de Ingreso al Programa, el Gráfico N° 2 consigna que un importante porcentaje de los Profesores Guías se desempeña en esta función desde el año 2003, es decir que son docentes que se han incorporado al Programa en la última versión, hecho que es coincidente con la mayor cobertura que se ha ido lográndose.

**Gráfico N° 2:** Porcentaje de Profesores Guías según año de Ingreso al Programa.

**Fuente:** Ficha de Participación Focus Group.

En relación con la funciones que cumplen los Profesores Guías dentro del sistema educacional, del Gráfico N° 3 se desprende que prácticamente la totalidad ellos se desempeñan como profesores de aula (condición de postulación), y que hacen docencia corresponde en su mayoría en el segundo año básico o en el 2º ciclo de la EGB. El porcentaje que se desempeña en labores administrativas no es significativo.

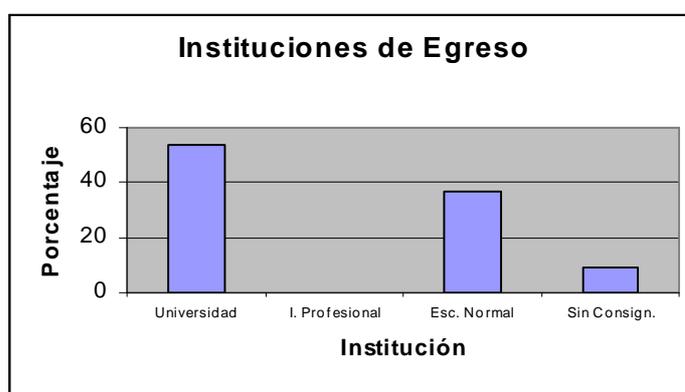
**Gráfico N° 3:** Grado o nivel de enseñanza en que se desenvuelven los Profesores Guías

**Fuente:** Ficha de Participación Focus Group.

Por último, respecto a la instituciones de Educación Superior en las cuales los Profesores Guías habrían obtenido su título profesional, el Gráfico N° 4 consigna que el mayor porcentaje de docentes

obtuvo su título profesional en una universidad tradicional, siendo seguidos por docentes egresados de algunas de las Escuelas Normales que existieron hasta hace algún tiempo en el país. En el Gráfico N° 4, se consigna además un porcentaje de profesores que no se pronuncia respecto a esta variable.

**Gráfico N° 4:** Instituciones de Egreso de los Profesores Guías



**Fuente:** Ficha de Participación Focus Group.

Los datos recogidos permiten señalar que el equipo de Profesores Guías posee un perfil adecuado para dirigir un taller: se trata de profesores de aula, cuentan con la experiencia que les permite conocer en propiedad el nivel al que se dirige el programa, se desempeñan en la mayoría de los casos en el mismo nivel en que les corresponde dirigir y poseen un título profesional que los faculta para desarrollar docencia.

#### 7.1.1.2.- Hallazgos en relación a los Objetivos del Programa

La modalidad que subyace con Talleres Comunes de Perfeccionamiento Docente, permite inferir, a través de la observación en terreno, las técnicas y estrategias de investigación cualitativa, que los Profesores Guías son capaces de adquirir o actualizar competencias de carácter pedagógico-

profesional o de naturaleza personal, que resultan fundamentales para conducir grupos entre pares; sin embargo, se observan ciertas falencias para apoyar de manera efectiva la actualización de los mismos, diseñada en los Textos Guías, respecto a los contenidos específicos y la propuesta didáctica del subsector correspondiente.

#### **7.1.1.2.1.- Conducción de grupos de pares**

Respecto a los hallazgos asociados a la conducción de grupos de pares, ligadas a la dirección, manejo y participación en el denominado trabajo en equipo, se visualizan o emergen las siguientes competencias.

##### **a.- Competencia de Comunicación**

Como producto del trabajo efectuado, los Profesores Guías logran desarrollar o incorporar esta competencia, directamente relacionada con las habilidades verbales, de lectura, de expresión escrita y, aunque ciertamente no es un objetivo primordial del programa.

Se expresa desde el momento que los docentes deben dejar su comuna y trasladarse a las dependencias del CPEIP en la capital, hasta el momento que regresan a ella y tienen la misión de formar un grupo de trabajo y desarrollar el Programa de Perfeccionamiento.

No son pocos quienes reconocen que ya desde el momento que salen de sus comunidades de origen, inician una experiencia de perfeccionamiento distinta a la de otros programas en los cuales han participado. *“Cuando llegué al CPEIP encontré que el taller era diferente, pero fue más diferente cuando yo me acerqué al grupo de los profesores, comenzamos a trabajar, comenzamos la primera sección, la segunda y fuimos viendo, nos dimos cuenta que ellos tienen experiencia y que eran ricas experiencias, entonces más lo que uno trata de entregar, y lo que ellos nos entregan, es un aporte sumamente interesante entonces uno trata de hacerlo lo mejor posible”*.<sup>12</sup> Aquí deben despertar de la inercia y la cotidianidad tan característica de la comuna, en donde la mayoría se conoce. De tal manera que el sólo hecho de abandonar sus lugares de residencia habitual constituye un primer desafío que con el transcurso del Programa se va convirtiendo en un factor diferenciador, que hace que los docentes tengan la certeza de haberse enfrentado a un perfeccionamiento distinto, que les exigió desarrollar competencias de comunicación, en un nivel en el cual no habían tenido la oportunidad de participar. *“La gran diferencia que hay entre tomar un curso a distancia o cualquier otro*

---

<sup>12</sup> Valdivia, Matemática, F.G.

*curso con este taller, es que uno no está sola haciendo un libro, estás con dudas haciendo un libro, pero estás con muchos otros colegas que tienen a lo mejor las mismas dudas. Entonces entre pares se aclaran las dudas, no viene una persona de afuera tampoco que está a lo mejor en una oficina sentado sin que haya pasado por los problemas que uno se enfrenta frente a la sala de clases, entonces, cómo solucionamos los problemas que tenemos diariamente con nuestros alumnos, cada uno puede aportar en este taller, decir cómo lo soluciona qué..., cuáles son sus mejores ideas, las dudas se solucionan ahí... esta es una instancia que les ha gustado a los profesores porque cumple eso”<sup>13</sup>*

Los Profesores Guías son –como hemos visto-, fundamentalmente profesores de aula y como tal, no habían dirigido grupos profesionales como los que tienen la oportunidad de dirigir en la estrategia de perfeccionamiento desarrollada en los Talleres Comunes. *“Lo primero que es importante para los profesores el hecho que todas las personas que están involucradas dentro del proceso son personas que trabajan en aula, para ellos es sumamente importante, que todos los que estén ahí, que la persona que esté como profesor guía, que esté coordinando digamos el taller que sean personas que saben lo que es trabajar con los chicos, están en la sala de clases... apoyo que hay en cuanto a textos, se ofrece oportunidades de tener clases que se estén llevando al aula como la transferencia en el aula, como ese seguimiento, de tener la oportunidad ver lo que se está viendo se esté llevando al aula, se converse lo que sucede, a qué personas digamos los resultados a quien no, cómo mejorar eso, mediante el diálogo”.*<sup>14</sup>

Lo señalado, se puede advertir con bastante claridad desde el momento de su llegada al CPEIP, los Profesores Guías deben formar parte de un grupo de trabajo, donde la regularidad es que nadie se conoce y se les somete a un intenso trabajo que les exige establecer relaciones y comunicaciones con docentes provenientes de todo el país, básicamente porque la metodología de trabajo al cual son sometidos les exige su participación efectiva en un trabajo grupal colaborativo, en donde cada uno debe aportar lo suyo en beneficio de los demás. *“Yo fui profesora participante y después se me presentó la oportunidad de ser profesora guía y tomé el desafío, con hartito miedo... ver colegas, varones, mayores y con un concierto bastante más amplio...después se me fue pasando el miedo, sobretodo cuando ellos daban sus opiniones”<sup>15</sup>*

---

<sup>13</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación. F.G

<sup>14</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G

<sup>15</sup> Concepción, Matemática, F.G

Es precisamente en torno a la convivencia con otros colegas, donde se inician una serie de reflexiones personales que van provocando el desarrollo de habilidades de comunicación orientadas a desarrollar una comunicación interna y externa de interesantes proyecciones. Básicamente porque se observa un proceso de reflexión en torno a problemáticas comunes que traspasan fronteras geográficas, que van más allá de los recursos disponibles y que tiene que ver con la búsqueda de los primeros sentidos en torno a su labor como docentes de un subsector determinado. Se produce así una apertura hacia los otros, un potenciamiento de la autonomía y juicio personal y por último el inicio de un proceso de problematización respecto al sentido de su propia vida y proyecto personal. Todo lo cual los obliga a tener que estar muy alertas para hablar y escuchar, formular preguntas y discutir, participar en grupos y leer críticamente, expresarse verbalmente y por escrito y, por último, procesar información relacionada con el sub sector de aprendizaje al que pertenece, debiendo utilizar para ello, por ejemplo, correos electrónicos que en la mayoría de los casos no existían antes de formar parte del equipo de trabajo.

Las preguntas ¿Qué estoy haciendo aquí? y ¿Cómo lo voy a hacer? aparecen como las interrogantes centrales desde los primeros días, y lejos de desaparecer se convierten en preguntas recurrentes que acompañan a los Profesores Guías durante todo el transcurso del Programa. Esto los inicia en un interesante proceso de construcción interior, que redundará en forma positiva en la creación de una atmósfera de trabajo y comunicación en las sesiones que más tarde tienen la responsabilidad de dirigir.

Las reuniones semanales o a veces quincenales de taller que llegan a conformar, se transforman a través de este expediente en un núcleo de cooperación que, aparte de proporcionar una oportunidad para el intercambio de ideas e información, especialmente importante para el establecimiento de relaciones entre los participantes, que hace que en ninguna otra situación laboral los docentes se comuniquen en forma tan intensa.

Es en esta instancia o en las propias de cada sesión donde el profesor guía pone de manifiesto habilidades verbales y escritas, como hablar y escuchar, formular preguntas adecuadas, propiciar la discusión grupal, interactuar, decir, mostrar, reportar, leer críticamente, seleccionar y evaluar la información, tomar una posición frente a ésta, no dejarse guiar irreflexivamente por los contenidos, escribir, pensar con lógica para expresar ordenadamente el pensamiento por escrito, elaborar reportes, plantear situaciones desafiantes, etcétera. Lo anterior, fortalece la posibilidad de los profesores para presentar, proponer y establecer discursos pedagógicos al interior de sus unidades

educativas, favoreciendo por tanto su autoimagen y competencia profesional *“Pienso que implica un crecimiento personal, en forma humana y como profesional, y se nos esta dando algo, este es un paso que no barajábamos... vamos crecer como digo profesionalmente cada vez más, más que nada como individuos”... “Se creen el cuento los profesores, tienen la capacidad de creerse el cuento, de decirle al jefe de UTP no mira las cosas son así, yo lo voy a hacer de esta otra manera o no, mira esta bien tienes razón lo voy hacer así.*<sup>16</sup>

No obstante, esta constatación de competencia para propiciar el intercambio de ideas, o el diálogo, no implica o no da lugar a inferir que éstos sean reflexivamente críticos sobre su praxis pedagógica o que ella se basa en un sólido manejo teórico conceptual que los orienta respecto de las problemáticas que les atañen. Es más, no se han encontrado evidencias concluyentes que permitan afirmar que los Profesores Guías logran efectivamente la competencia asociada al pensamiento crítico, especialmente porque no se advierte que concretamente tomen decisiones sobre la base de información relevante, ni tampoco que se comprometan con juicios de valor frente a la discusión y el diálogo, ni tampoco que analicen un problema en sus partes principales, argumentando, demostrando y suministrando evidencias que permitan clarificar o apelar a los principios, enfoques curriculares, o teorías filosóficas o pedagógicas de la educación.

#### **b.- Competencia de relación**

El desarrollo de competencias asociadas a las habilidades de comunicación está relacionada directamente con las llamadas competencias de relación, que incluye el desarrollo de actitudes relacionadas con el humanismo y los valores, la ética profesional, la cultura y el género. Así como la capacidad para establecer relaciones interdisciplinarias e interpersonales y la habilidad para conducir grupos, en relación con los contenidos específicos de un subsector de aprendizaje y la propuesta didáctica correspondiente.

En este contexto, son muchas las referencias existentes que demuestran que los Profesores Guías en cada una de las sesiones logran un clima de respeto, armónico, participativo, solidario, de confianza, dinámico, colaborativo y propositivo. *“Es un ambiente agradable de confianza y de mucho respeto. Agradable, familiar, armonioso, solidario,*”<sup>17</sup>*“Los profesores son bien amorosos y respetuosos, siempre tratan con bastante respeto a todos, hay un buen ambiente, de respeto y*

<sup>16</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación. F.G.

<sup>17</sup> La Unión, Lenguaje y Comunicación, Encuesta

*tolerancia entre todos*<sup>18</sup> *“Es la primera vez que puedo compartir así con mis colegas, Yo sé que somos bastante críticos entre nosotros. Pero la relación que hemos llevado hasta el momento ha sido muy buena, hemos compartido y aprendido cosas entre nosotros.*<sup>19</sup>

Lo señalado implica que en la dinámica de desarrollo del taller los Profesores Guías, han logrado aplicar competencias orientadas al manejo de grupos, la generación de climas propicios para el trabajo, como la apertura y la flexibilidad de pensamiento, la empatía para ponerse en el lugar de otros, la capacidad de trabajar de manera interdisciplinar, respeto, servicio y cooperación. *“Doy gracias a mis colegas que saben más ya que, con el intercambio que se hace dentro del grupo.. resultaron cosas que yo no me esperaba dentro del taller...porque el que entendía más de algo hacía una exposición y aportaba lo que sabía”*<sup>20</sup>

La adscripción a valores universales de convivencia sin duda es un factor importante que explica la permanencia y participación de los profesores participantes. *“Si no se sintieran bien no irían, porque dirían que la cosa no les gusta o que les pusieron mala cara”*<sup>21</sup>; *“Me parece que puede ser tomado como un factor como un indicador el hecho de que hayan terminado el taller”*<sup>22</sup>

El clima generado además explica la libre expresión que se advierte en las sesiones, la superación de los temores iniciales y por último el enfrentamiento positivo que se hace del error o algunas equivocaciones. *“Lo que nunca se hace es poner en ridículo a la colega porque no está bien lo que ha hecho, la idea es que entren en juicio pero de manera suave, poniéndose en su lugar, tratando de que no se sientan mal.”*<sup>23</sup>

La capacidad de empatizar con la experiencia docente sin embargo, no significa que el error o la equivocación pasen inadvertidos o que la sesión se convierta en una narración de experiencias, en donde la crítica y la observación a la práctica pedagógica esté ausente, por muy depurada que ella sea presentada, sino muy por el contrario, en la totalidad de los talleres revisados, queda el convencimiento que el objetivo es develar la práctica existente y que la única manera de lograr la revelación de esa experiencia es promoviendo un clima de respeto y creando un clima de confianza mutua, en donde los docentes sientan acogidos y en donde siempre esté presente la alternativa que eventualmente puede propiciar mejores y mayores resultados. *“Yo siempre les daba la posibilidad de que ellos mostraran lo que traían, y de si estaba mal o estaba bien, yo les podía decir, mira esto*

---

<sup>18</sup> Osomo, Lenguaje y Comunicación, E.P.

<sup>19</sup> Concepción, Matemática, F.G.

<sup>20</sup> Concepción, Matemática, F.G.

<sup>21</sup> Osomo, Lenguaje y Comunicación, E.P.

<sup>22</sup> Penco, Matemática. E.P.

<sup>23</sup> Osomo, Lenguaje y Comunicación, E.P.

*está bien pero, podrías mejorarlo de esta otra forma, esto está mal pero tu lo puedes hacer de esta otra forma, entonces dicen que ellos me sintieron no como alguien que fue a criticarles o encontrarles mal su trabajo, sino que un apoyo”<sup>24</sup>*

En dichas ocasiones los Profesores Guías no manifiestan ninguna duda en aclarar su rol y lo que se espera de los profesores participantes. *“Ocurrió que una profesora que, había que hacer un trabajo, como crear una actividad de comprensión lectora, entonces me dice pero usted es la profesora guía, usted es la que me tiene que decir, entonces yo le digo yo soy la profesora guía, pero eres tú la que tienes que crearla, porque eres tú la que te vienes ha perfeccionar entre pares, yo no te vengo a dar la receta, la idea es que tú la aprendas a hacer”<sup>25</sup>*

Asimismo, respecto al desarrollo de la competencia de relación, es pertinente señalar que los Profesores Guías logran incorporar a los profesores en el trabajo de equipo, donde las fortalezas y debilidades se *comparten* *“Tenemos que copiarnos las fortalezas para poder ir creciendo como persona, son momentos de interacción pedagógica, hay un apoyo pedagógico entre los pares”<sup>26</sup>*

### **c.- Competencia de Función y Liderazgo**

Los Profesores Guías también evidencian interesantes habilidades asociadas a la competencia de función, ya que son capaces de organizar y coordinar, planificar cada una de las sesiones, siendo especialmente significativo el apoyo que les brinda el Texto Guía, como se verá en la parte destinada a establecer el grado de consonancia/discordancia entre los objetivos del programa y la estrategia implementada, debido a que esta competencia se puede advertir con mejor claridad en la acción, en el lugar mismo donde se desarrolla el acontecimiento del perfeccionamiento.

La dinámica interna evidenciada en las sesiones de los Talleres, permite insistir en la emergencia de un ambiente de trabajo colaborativo caracterizado por una participación transversal y un diálogo directo, en donde expresan abierta y libremente experiencias y en donde la fortalezas se comparten, *“ Y que no teníamos una instancia pedagógica en parte a pesar de que dentro tenemos un tiempo asignado de reflexión pedagógica, sin embargo, como están tan abrumados de un montón de otras responsabilidades que tenemos en las escuelas de verdad esa reflexión no se daba y se está dando al interior de los talleres”<sup>27</sup>*

---

<sup>24</sup> Idem.

<sup>25</sup> Penco, Lenguaje y Comunicación, E. P.

<sup>26</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>27</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

En la generación del ambiente de trabajo descrito, no cabe duda que influyen notablemente todas y cada una de las competencias de los Profesores Guías enunciadas, sin embargo creemos que la capacidad de liderazgo de éstos resulta fundamental, básicamente porque es el rostro visible de la estrategia implementada y sobre lo cual recae la mayor parte del peso del Programa. Además no hay que perder de vista que los Profesores Guías son pioneros en esta modalidad de perfeccionamiento.

El Profesor Guía ejerce liderazgo porque es quien sistemáticamente tiene más influencia durante las sesiones del taller en el desarrollo de las funciones grupales. No se trata, pues, de influencias ocasionales o esporádicas, ni de influencias ligadas al ejercicio de una tarea grupal concreta. Se trata de una influencia permanente, que tiene un referente colectivo, toda vez que se dirige sobre un número relativamente amplio de personas y durante un tiempo considerable, siendo capaz de:

- Enfrentar el reto cotidiano de desarrollar habilidades para conducir un cambio en los Profesores Participantes, procurando influir en el rumbo, dirección y amplitud de sus prácticas pedagógicas, a través del empleo de técnicas de aprendizaje activo-participativas. *“Lo asumí como un desafío grande, por eso mismo de trabajar con nuestros pares... me complicaba un poco y me compliqué más en las primeras sesiones cuando vine y me di cuenta que había profesores que tenían muchos más años de servicio, pero se fue dando esta comunicación en forma tan crecedora que pienso que es un trabajo muy relajado, de mucha ayuda, de intercambio de material y guías...yo no vengo a dictar cátedras”* <sup>28</sup>
- Dirigir el avance del Programa y de cada una de las sesiones en particular. *“Uno tiene entonces que actuar con responsabilidad, la responsabilidad que efectivamente se hagan las cosas que deben hacerse”*<sup>29</sup>
- Dar ejemplo de responsabilidad. *“Yo lo estoy haciendo como voluntaria, mi comuna es super grande, es la segunda más grande del país, en territorio. Para trabajar los talleres tengo que bajar 50 km. en mi vehículo, jamás se me ha puesto la bencina, jamás nada, tengo que pasar yo a buscar, llamar por teléfono para que me tengan abierto, los materiales, yo tengo que pedirle a mi hijo que me ayude a instalar todo.”*<sup>30</sup>
- Permitir que otros se desarrollen dando confianza a los Profesores Participantes, lo que evidencia el desarrollo de habilidades personales ampliamente reconocidas por éstos. En la

---

<sup>28</sup> Concepción, Matemática, F.G.

<sup>29</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, E.P.

<sup>30</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

creación de confianzas influye de manera decisiva además su condición de profesor de aula, por su condición de par. *“Existe confianza, porque cuando existe un jefe o una persona distinta uno se inhibe un poco de opinar, decir las debilidades, porque las fortalezas es fácil decir las, las debilidades son un poco más complicadas exponerlas públicamente y cuando uno está con un par, entonces tiene confianza para hacerlo, para mirar objetivamente su práctica”*<sup>31</sup>

- Un manejo adecuado del error y la equivocación, son utilizados en el taller de manera constructiva. *“Son capaces de decir: si me equivoco no importa, total somos colegas, nos conocemos... la confianza que se ha dado en el grupo...a pesar de que hubiera alguien que sabe mucho, no se van a burlar...el intercambio de experiencias entre todas las personas que van, son todos tan diferentes y algunos vienen de muy lejos”*<sup>32</sup> *“En el taller, principalmente, la idea es buscar que los colegas y nosotros mismos reflexionemos sobre el trabajo que se está haciendo y la elaboración de los conceptos matemáticos...o algunos procedimientos...y he escuchado de profesores expresiones tales como: ¡ y pensar que yo esto lo estaba haciendo tantos años de esta manera y estaba induciendo a errores!...o podría haber buscado alternativas que fueran más fáciles...”*<sup>33</sup>
- Comprometerse con la modalidad de perfeccionamiento y a través de este expediente revalorar las potencialidades del profesor concediendo la posibilidad de participar en forma activa. *“Cada uno de nosotros viene a presentar en el taller, es totalmente activo y participativo”*<sup>34</sup>
- Influir en la conducta de los Profesores Participantes
- Saber escuchar y poder encontrar a las personas más allá de las apariencias. *“Todos y cada uno de uno de los participantes siempre tiene algo que aportar que va en beneficio de nuestro quehacer profesional”*.<sup>35</sup>
- Valorar las potencialidades acogiendo las debilidades y las potencialidades. *“El profesor Guía debe ser capaz y procurar que todos participen y sean capaces de entregar lo que cada uno puede aportar. Algunas profesoras pueden ser buenas para esto , y otras para lo otro y ahí se puede aprender entre pares efectivamente, o sea debe potenciar lo que cada uno puede efectivamente aportar al aprendizaje entre pares.”*<sup>36</sup>

---

<sup>31</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>32</sup> Concepción, Matemática, F.G.

<sup>33</sup> Penco Matemática, EP.

<sup>34</sup> Osorno, Lenguaje y Comunicación, Encuesta

<sup>35</sup> Osorno, Lenguaje y Comunicación, Encuesta

<sup>36</sup> Osorno, Lenguaje y Comunicación, E.P.

- Dirigir adecuadamente al grupo y evitar desviaciones naturales del tema central de la sesión, *“Sí, los profesores son buenos para hablar...se van en la volada y ahí es donde se pierde tiempo..es difícil encasillar, tampoco porque hay que dejar que el colega se exprese...entonces uno tiene que decidir hasta donde la expresión que está haciendo hace un aporte a lo que estamos viendo o no, también tiene que encauzar algunas cosas”*.<sup>37</sup> *“Cuando el profesor comenta un tema de disciplina, nosotros tenemos que tratar de centrarnos y decirle: “colega, ahora estamos en esto por favor...”* <sup>38</sup>
- Poseer mecanismos adecuados para controlar o manejar las acciones de los profesores participantes que desean opacar su dirección y/o cuestionarla desde la base de su percepción de mayor conocimiento, *“Sabe que yo creo que en el taller también se da cuando en las primeras sesiones dos colegas llegaban como predispuesto a pillar a la profesora guía, yo notaba que el leía el tema lo leí, se preparaba y llegaba a tirar el bolso y cuando me presentaba y dice yo si hice la tarea y todo escrito en computador en orden, que pasaba con mis otros colegas que están por allá que ni siquiera tienen una maquina de escribir un lío total”* <sup>39</sup>

El desarrollo de cada una de las competencias enunciadas hace que los Profesores Guías se cuestionen permanentemente respecto a su imagen personal, especialmente porque el Programa los expone continuamente a la realización de un autoexamen, como producto de lo que recibe de las personas con las cuales se relacionan ( otros Profesores Guías, Profesores Participantes, Profesores Relatores CPEIP, Directivos, Coordinador Comunal, otros colegas, sus alumnos, etc.), sea a través de sus impresiones implícitas o explícitas, verbales y no verbales. Sus conocimientos profesionales o vacíos.

Lo anterior provoca un diálogo interno que se mueve entre lo que cree que es capaz de hacer y lo que logra efectivamente hacer, y lo que hace con respecto a lo que realizan los demás. El proceso, que incluye componente afectivos y cognitivos, forma en cada uno de los Profesores Guías una imagen acerca de lo que es y lo que efectivamente puede hacer. Observándose en la mayoría de los casos la existencia de un adecuado autoconcepto.

Por la dinámica propia que posee el autoconcepto que cada uno tiene de si mismo, los Profesores Guías se inician en una actividad de aprendizaje permanente que a veces hacen explícita y consciente, a través de la verbalización de una serie de sentimientos personales y grupales. Todo lo

---

<sup>37</sup> Lanco Matemática, E.P

<sup>38</sup> Concepción, Matemática, F.G

<sup>39</sup> Valdivia, Matemática, F.G

cual redundaba en un fortalecimiento de una autoimagen profesional positiva, que se traduce con el transcurso del tiempo en seguridad y confianza en sí mismo, clarificando y fortaleciendo su opción personal como educador y a través de ese expediente se fortalece el espíritu de cuerpo del grupo *“Cuando se planteo esto de los talleres comunales y lo contamos varias veces se vio como que era un perfeccionamiento que estaba haciendo el profesor y era ahí no más y que paso que ni jefes técnicos ni el DAEM solo excepto el coordinador va a entrar a este perfeccionamiento entonces el profesor tiene muy poca participación de lo que tu estas diciendo es tuyo y tu lo estas aprendiendo y que bueno por que no creían que era algo tan real que pasa ahora este año, los profesores están al día en lo que es toda la programación, en poder planificar mejor sus clases, que esta pasando que en la parte técnica del colegio están mucho más atrás que los profesores de aula entonces pero otra vez ellos no pueden cambiar su estatus, entonces no quieren reconocer de que en realidad están avanzando mucho o se están poniendo al día y uno tiene que seguirle como haciendo caso”*<sup>40</sup>

Son muchas las referencias existentes respecto a los sentimientos más profundos vividos por los Profesores Guías en los distintos momentos del Programa. Al inicio, junto con expresar su conformidad de haber sido elegidos, no ocultan su grado de satisfacción. *“Para mi el haber sido elegida como profesora guía ha sido una gran bendición, me he sentido con una gran responsabilidad, pero al mismo tiempo, y con el transcurso del tiempo, un poco de satisfacción.”*<sup>41</sup>

Una vez iniciado el trabajo en su comunidad, los sentimientos mayoritarios son de ansiedad y temor y al mismo tiempo de expectación, respecto a ciertas creencias que los Profesores Participantes poseen de ellos como: la relación capacidad-años de experiencia, desconocimiento de la realidad en que trabajan, etc. *“El primer día, iba con mucho temor. Uno sabe, porque el profesor es muy quisquilloso, como va a venir alguien a enseñarme a mí, eso no se puede dar, que una profesora joven vaya a enseñarle algo, a alguien que tiene muchos años de servicio.”*<sup>42</sup>; *“Trabajar entre profesores es complicado con pares más aún que yo trabajo con escuelas rurales y no tengo mucho contacto con los demás colegas.”*<sup>43</sup>

Al finalizar el proceso los sentimientos se entremezclan, por una parte los profesores admiten una tremenda satisfacción y al mismo tiempo reconocen que el camino recorrido les ha significado un gran sacrificio. *“Mi autoestima ha subido, por el trato que dan los colegas.”*<sup>44</sup>; *“En la parte personal fue un*

---

<sup>40</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G

<sup>41</sup> Osorno, Lenguaje y Comunicación E. P.

<sup>42</sup> Penco, Lenguaje y Comunicación, E.P

<sup>43</sup> Mariquina, Matemática., E.P

<sup>44</sup> Idem.

*engrandecimiento, verdaderamente yo creo que me siento satisfecho”<sup>45</sup>; “Ser profesor guía me ha significado un enriquecimiento tremendo y a la vez un sacrificio tremendo... pues tengo que conocer el tema a fondo del taller, no me puede quedar una palabra que yo tenga duda, que no recuerde, qué se yo. Eso nos significa a nosotros un tremendo trabajo”<sup>46</sup>*

La carga emocional, sin embargo, no significa que los Profesores Guías pierdan de vista la racionalidad que debe estar presente en un programa de perfeccionamiento, sino muy por el contrario, puesto que en todos los casos las cargas emotivas ceden el paso a reflexiones racionales, especialmente referidas a la responsabilidad que les corresponde en el éxito del proceso. Alcanzando incluso reflexiones que permiten evidenciar una reafirmación de su elección profesional, en términos de un desafío, en donde juegan un rol importante la responsabilidad personal, la motivación y la entrega. *“Desde que salí de aquí fue un desafío, para mí, para cuando yo llegara acá a mi comuna y poder entregar esto, fue todo un desafío, entonces el desafío bueno primero que nada el de poder entregar, de poder entregar todo esto lo que a mi, recibí allá en Santiago, venirlo entregar acá a mis colegas y hacer el desafío es que llegar a que el grupo de profesores de mi comuna llegase hasta el final de los talleres comunales, porque ese es un desafío, o sea si el profesor no entrega verdaderamente lo que corresponde, eh puede, pueden, no llegar a concluir el taller los colegas.”<sup>47</sup>; “Me encanta esta profesión, y yo tengo que mejorar cada día no tanto para mí, para mí en lo profesional si, pero es lo que yo le entrego a los niños”<sup>48</sup>*

#### **d.- Competencia de profesionalismo docente y pensamiento crítico**

Este ámbito de competencias es uno de los que presenta mayor nivel de heterogeneidad, caracterizado las más de las veces por experiencia extremadamente positivas, verbalizadas por los propios profesores guías, incluso en aquellas áreas en las cuales reconocen una cierta debilidad en su conocimiento y manejo con propiedad, *“Reconozco que últimamente he tenido problemas en geometría me cuesta...la colega es testigo que no entendía mucho aquello de la rotación, la traslación...tres noches trabajé en esas tareas y todavía pienso no haber quedado preparada” , pero doy gracias a mis colegas que saben más ya que, con el intercambio que se hace dentro del grupo, creo que a todos nos quedó clarito... y resultaron cosas que yo no me esperaba dentro del*

---

<sup>45</sup> Penco, Matemática, E.P

<sup>46</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>47</sup> Penco, Matemática, E.P.

<sup>48</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, E.P.

*taller...porque el que entendía más de algo hacía una exposición y aportaba lo que sabía.”<sup>49</sup>, esta constatación de vacíos implicaba modalidades o estrategias encaminadas a su solución, “Para trabajar algunas sesiones de geometría me ha tocado hacer una especie de apunte o de repaso generalizado de la parte conceptual, del contenido...por el manejo de la disciplina”... “Si las profesoras no tenían claridad con respecto a eso, quedaba a medio camino con la idea, con entender la actividad y la potencia de ésta. Hubo que tomarse tiempo para aclarar conceptos...esa es la única forma de que realmente se comprendieran las unidades, lo asimilaran, lo internalizaran y lo quisieran hacer...”<sup>50</sup>. En otras oportunidades los profesores guías realizan transferencias que pertenecen al ámbito de su formación como profesores, pero no para ser directamente trasladadas al aula, sin la debida diferenciación didáctica, Y de hay surgieron varias dudas, porque este tema de ceros ocultos y los colegas le encantó el tema de lo ceros ocultos, porque el error de escritura que tienen los alumnos de lo oral a lo escrito, eso se da en todos nivel, cuando hacemos dictado en quinto básico el 506 es el 506, 5006 y cuando empezamos a descubrir este sistema de numeración trabajamos con los colegas... le encantó por que se le hizo tan fácil la descomposición numérica... en ese sentido, hay que diferenciar y decirles a los profesores: esto que vamos a ver ahora es para nosotros y después actividades para el aula”<sup>51</sup>.*

El distanciamiento de sus preocupaciones y prácticas cotidianas en el aula que les impone el taller, la posibilidad de reflexión sobre sus prácticas, incluso les ha permitido reconocer “errores” basados en la mecanización de sus prácticas “Yo creo que muchos de nosotros, fuimos los primeros que fuimos a Santiago, a muchos nos sucedió eso cuando vimos una parte del valor posicional, cuando en el mismo texto en la primera etapa salían varios números, por ejemplo, decía cuántas unidades tiene este número, cuántas decenas tiene y nosotros nos íbamos al valor posicional 346 tiene 6 unidades...y ese fue un error que de repente nos dimos cuenta.. como estábamos, sabiendo que cuando hacíamos el análisis y después completábamos y utilizábamos material concreto eran 346 unidades que tenía.”<sup>52</sup>.

El reconocimiento de los contextos de aprendizaje constituye parte importante de la competencia aludida, el taller posibilita a los docentes conocer distintas realidades educativas, tanto a nivel de establecimientos, como de modalidades, “se trabaja con diferentes personas, de diferentes realidades, sector rural, urbano y con escuelas multigrados, eso es muy rico. En las cuales, de

---

<sup>49</sup> Concepción Matemáticas, F.G.

<sup>50</sup> Concepción Matemáticas, F.G

<sup>51</sup> Valdivia Matemáticas, F.G

<sup>52</sup> Concepción Matemáticas, F.G

*repente uno nunca ha trabajado, como por ejemplo, yo en el sector rural, quedé impresionada con lo que ellos hacen con un solo curso, ellos cuentan su experiencia y aprendemos bastante entre todos*<sup>53</sup>.

Este sentido de apropiación y reconocimiento ha permitido que los docentes examinen sus prácticas y tomen decisiones en función de la información relevante que recogen del contexto y hacerse cargo de su responsabilidad en el fracaso escolar, *“Los primeros talleres costo mucho, por que no estábamos acostumbrados ninguno a realizar sobre nuestras propias practicas, siempre pensamos que la culpa que le fuera mal a los niños era de la familia o de los propios niños, pero nunca pensábamos que nosotros tenemos parte muy importante de responsabilidad”*<sup>54</sup>. Asumir esta responsabilidad ha propiciado la creación de materiales, de textos, páginas web y otros que permiten dar testimonio de un proceso de autonomía y de análisis de sus problemáticas en busca de soluciones propias y no importadas desde la cultura de la receta o del ejemplo de expertos, *“Informes de transferencia, cómo yo enseñó, cómo yo enseñó la letra cursiva, y entonces ello empezaron con las guirnaldas, y juegos con niños, usaban hasta los colores, cosas lindas, por decirles la producción de textos, que creen un cuento gigantesco, más grande... del porte mío y que lo expongan para aplicar las estrategias del antes, durante y después de la lectura, a mí me resultó pero e que fabuloso, ¿porqué?, porque un grupo ideó un cuento que ahora anda recorriendo las escuelas. Se titulaba la granja y entonces ahí ellos emplearon las estrategias que se nos pedía a nosotros que enseñáramos, es lindísimo el cuento, pero saldría caro mandarlo a empastar, porque es una cosa inmensa que hay que usarla en atril.” ... “En un taller surgió un texto para la lectura en primer año en función de la información y el texto que nos dieron allá más la recopilación, en conjunto con los demás profesores...” “hemos creado una página WEB con el taller de perfeccionamiento... Yo le entrego (en ella).. todas las actividades que vamos realizando”*<sup>55</sup>.

Algunos profesores verdaderamente han logrado distanciarse del mero activismo, de detenerse exclusivamente en replicar o compartir formas o materiales de colegas o del CPEIP, para avanzar a la autogestión y el examen crítico de sus contextos, permitiendo inferir que en ellos el protagonismo pedagógico ha ocurrido y se puede predecir que seguirá ocurriendo, pues cuentan con la competencia para ello, *“no es tan positivo el intercambio, de que la guía esto, la guía para allá. Es lo mismo que hacíamos en Santiago y recuerdo que veníamos con un cargamento de cosas cuando en*

---

<sup>53</sup> Concepción Lenguaje y Comunicación, F.G

<sup>54</sup> Concepción Lenguaje y Comunicación, F.G

<sup>55</sup> Concepción Lenguaje y Comunicación, F.G

*realidad hoy día es generar instrumentos de trabajo de acuerdo a las ocasiones curriculares del momento y que de repente esos instrumentos me sirvan para el curso que yo tengo, para la realidad, para la comunidad en que está inserta tu escuela”<sup>56</sup>.*

*Esta capacidad de desarrollar materiales, de enfrentar los desafíos se ha extendido a la creación de redes y de un trabajo integrado con otros estamentos de la escuela, “En el taller como asistentes, también tengo profesores de diferencial, y los profesores de kinder, entonces los profesores que vienen del campo nos encontramos con que no había profesores de diferencial, entonces ellos están haciendo una red de apoyo para ir a atender a los niños que tienen problemas... se han creado redes de interescuola, intercambio digamos, las colegas participantes con varios profesores de otros cursos. Cuando un profesor ..... se inició ahí una red de... en el colegio particular, están ellos con profesores rurales con los de acá, municipales”<sup>57</sup>.*

Los antecedentes anteriores, permiten señalar que aunque no es una práctica extendida, el taller ha permitido el fortalecimiento de competencias relativas a la resolución de problemas, poder establecer un adecuado correlato de evidencias que sostengan sus afirmaciones y encarar la responsabilidad que les cabe en el fracaso escolar. Del mismo modo, se observan elementos que muestran a lo menos una manifestación de observancia respecto a los contenidos disciplinarios, su manejo y conocimiento, que les ha permitido cuestionar fuertemente su nivel de dominio de los mismos, en ánimo de buscar alternativas para potenciarse. No obstante lo señalado, existe un número importante de profesores que no logran distancia respecto de su hacer práctico, convirtiendo la actividad en el eje central de la reflexión pedagógica y reduciendo el campo de ella al intercambio de materiales, formas y procedimientos probados en otros contextos como el modelo o dogma a reiterar en forma literal. Al parecer, la mayoría de los docentes disocian arbitrariamente la práctica y la reflexión teórica sobre la misma, haciendo hincapié en la primera de ellas, sosteniendo que la segunda es innecesaria o puede ser postergada frente a la urgencia de los problemas “reales” de la clase.

#### **7.1.1.2.2.- Apoyo a la actualización**

Otro de los objetivos del Programa de Perfeccionamiento de los talleres comunales tiene relación con el propósito que los Profesores Guías sean capaces de apoyar la actualización de sus pares, en

---

<sup>56</sup> Valdivia Lenguaje y Comunicación, F.G

<sup>57</sup> Valdivia Lenguaje y Comunicación, F.G

relación con los contenidos específicos del subsector de aprendizaje y la propuesta didáctica correspondiente, que informa el texto de talleres comunales.

Respecto a este importante objetivo conviene primeramente hacer una reflexión en torno a la importancia que poseen dichos textos dentro de la modalidad, pasando posteriormente a revisar en qué medida los Profesores Guías efectivamente son capaces de apoyar la actualización curricular de los profesores que participan en los talleres.

Respecto al primer punto, no cabe duda que los textos diseñados por los profesionales del CPEIP poseen fortalezas evidentes tanto en sus aspectos formales como en su contenido.

Desde el punto de vista formal, los textos poseen un formato y diseño adecuado que no admite mayor reparo y análisis. Desde el punto de vista de su contenido poseen una estructura adecuada para los propósitos que posee el Programa. Logran efectivamente introducir a quien lo lee en una direccionalidad clara y precisa, los objetivos para cada una de las sesiones son explícitos, claros y consecuentes con las temáticas a abordar. Además, la secuencia que se entrega para el desarrollo de las sesiones posee un ordenamiento que efectivamente potencia la construcción de los aprendizajes desde un problema claro y reconocido, pasando por una revisión de la práctica concreta y por una lectura comprometida y actualizada que invita a la reflexión respecto a la distancia existente entre la práctica y el estado del arte, provocando un distanciamiento que ocasiona, la mayoría de las veces, un quiebre entre las ideas previas de quien los lee y la aportación teórico conceptual entregada. Todo lo cual culmina con una evaluación de la experiencia y la asignación de una tarea a realizar, con la única salvedad que estas últimas partes aparecen notablemente disminuidas respecto a los apartados anteriores, a los que se les dedica gran parte del espacio destinado a la sesión, lo que provoca algún desconcierto al lector, que ve como una parte tan central de la sesión, destinada a que los Profesores Guías logren una significación pedagógica de la temática abordada, aparezca contextualmente tan disminuida y con tan escasa reflexión e indicación. Lo señalado no es un punto menor, por cuanto si a la estructura del texto se le adiciona una falta de control del tiempo de la sesión de parte del Profesor Guía –como se constará en el capítulo VIII-, se tiene como consecuencia que en la mayoría de los casos las actividades destinadas a la evaluación de la experiencia y la asignación de la tarea, no se realizan como deberían efectuarse o simplemente ocupan un espacio muy restringido dentro de la sesión, lo que termina por atentar en contra del espíritu del Programa. Es verdad que esto puede ser una cuestión solamente formal, pero de alguna manera constituye un factor que se debe considerar,

por ejemplo, incorporando antes de iniciar la sesión un pequeño apartado, aunque explícito, con las ideas centrales y productos de la sesión anterior.

Las fortalezas formales y de contenido de los textos, son ampliamente reconocidas por los Profesores Guías, quienes los consideran un soporte fundamental en el desarrollo de las sesiones, sobre todo porque:

- Son fáciles de entender: *“Son textos muy fáciles de entender y comprender las actividades que ahí se sugieren realizar”* <sup>58</sup>
- Son pertinentes: *“Es aplicable a nuestra realidad, da los lineamientos básicos el resto uno lo hace”* <sup>59</sup>
- Actualizan conocimientos: *“Actualiza los conocimientos...los temas en sí son de la contingencia, lo que los hace necesarios e imprescindibles”* <sup>60</sup>
- Facilitan la transferencia: *“Da el tema al trabajar, pero al mismo tiempo me dice cómo ese tema lo puedo llevar a mis alumnos”* <sup>61</sup>
- Poseen una conexión directa con el trabajo de aula: *“Si yo solamente leo y no tengo cómo llevarlo a la realidad concreta, el texto simplemente sería un libro para leer”* <sup>62</sup>
- Ayudan a la apropiación teórico conceptual: *“El texto, de alguna manera nos conecta con la realidad, o sea siempre una praxis para ... y eso yo creo que ha sido “re-importante” para nosotros, al ir apropiándonos teóricamente de lo que hacemos, muchos hacemos cosas, o usamos esta metodología, la otra, pero no sabemos en que está fundamentada y el texto a nosotros nos aclara muchísimo respecto de apropiarnos de la teoría de lo que hacemos”.* <sup>63</sup>
- Invitan a la reflexión: *“El texto parte, plantea el tema y después cada uno. Quiera o no, si yo se leer, me hace reflexionar, me pregunto, cómo lo haces tú en tu sala de clases, bueno en realidad yo hago esto, esto otro, tu anotas eso o simplemente yo... coméntalo ahora, convérsalo con tus pares y uno dice, bueno en realidad yo hice, entonces de partida yo ya estoy cuestionando mi trabajo, entonces tengo que decir..... el cómo enseñamos y eso mismo se genera en los profesores.”* <sup>64</sup>

---

<sup>58</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>59</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>60</sup> Valdivia, Matemática, F.G.

<sup>61</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>62</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>63</sup> Valdivia, Matemática, F.G.

<sup>64</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

- Poseen una secuencia clara: *“El texto trae una estructuración de tal manera que hay una secuencia y de acuerdo a esa secuencia uno la va realizando, hay una estructura.”*<sup>65</sup>

Respecto al segundo punto, referido a proporcionar evidencias relativas a la capacidad de los profesores Guías para apoyar la actualización de sus pares, en relación con los contenidos específicos del subsector de aprendizaje y la propuesta didáctica correspondiente, se observa que los Profesores Guías poseen un conocimiento del contenido, sin embargo, tienen serias dificultades a la hora de impedir que ese conocimiento se quede en las apariencias, lo anecdótico o lo más contingente o situacional.

En otras palabras, si bien, no cabe duda que los Profesores Guías conocen los contenidos de cada sesión, ese conocimiento es más bien literal y referencial, (en el cual tiene importancia radical el texto de apoyo), no un conocimiento que evidencie una apropiación teórico conceptual de los mismos, que les permita salir de las coyunturas y analizarlo desde diversas posturas y perspectivas o relacionarlo con otras temáticas abordadas en el mismo taller.

La falta de una apropiación efectiva de los contenidos provoca sin duda problemas desde el punto de vista didáctico, ya que los Profesores Guías conocen claramente estas unidades de contenido, pero en general no logran un acercamiento claro con la esencia de las diferentes realidades experienciales ni con los ejes que lo articulan, lo que impide llegar a un proceso de teorización que lleve a los participantes a pensar en los por qué y para qué, transitando entre la práctica y la teoría, entre el hacer y el pensar. *“Nosotros nos vamos a lo práctico...hacer y hacer, pero lo teórico lo obviamos el eje geometría tal vez lo obviamos por eso mismo, porque hay conceptos claros que nosotros los dejamos pasar de lado.”*<sup>66</sup> *“Porque verdaderamente uno se ve alcanzado por el tema de la formación disciplinaria...con los profesores uno trata de trabajar lo didáctico, pero si uno no tiene un manejo de la disciplina mal podría tratar de explicar algo, por lo menos yo he sentido esa debilidad y la he visto todavía más marcada en mis colegas, sobretodo cuando ellos confiesan haber sido muy malos para las matemáticas y por lo tanto, lo que más les cuesta es enseñarlas...algunos tienen dolores de cabeza con eso o nos les gusta...si ese colega tiene prejuicios, obviamente sus clases no deben ser de lo mejor...ellos mismos lo confiesan...yo pienso que ahora estamos avanzando, yo creo que este es un proceso en el que es imposible pensar que no hay activismo, pero creo también honestamente que ellos están transitando, no todos, pero un porcentaje*

---

<sup>65</sup> Valdivia, Matemática, F.G.

<sup>66</sup> Concepción, Matemática, F.G.

*importante de los profesores participantes transitan hacia el tema de la transferencia del aula tratando de tener fundamentos pedagógicos para lo que hacen...*<sup>67</sup>

De evidenciarse dicho proceso, los docentes regresarían a su práctica (no al mismo punto de partida), y al mismo tiempo, se abrirían a la posibilidad de generar una nueva práctica, ciertamente fortalecida.

Como consecuencia de la falta de apropiación de los contenidos, los profesores se ven en la obligación de potenciar la búsqueda de experiencias prácticas, promoviendo una didáctica aplicada y específica, que en no pocas ocasiones se queda en la utilización de recetas o plantillas, cuya legitimación no es otra que la práctica misma. Esto produce un circuito de reflexión pobre, que consume gran parte del tiempo destinado a la sesión, que da vueltas en torno a los resultados prácticos verbalizados en una u otra intervención realizada por alguno de los Profesores Participantes, a partir de una búsqueda de posibles novedades existentes en “textos formateados” y el establecimiento de relaciones puramente fácticas. *“A los chiquillos hay que entregarles cosas novedosas. Yo mismo por ejemplo busqué cosas de poder eh aprender las tablas sumando y restando, entonces busqué en textos por ahí y fui y encontré”*<sup>68</sup>

Es tan radical el giro, que existen notorias evidencias tanto en los profesores Guías como en los Profesores Participantes, que permiten señalar que la mayoría de ellos percibe que la modalidad posee como objetivo central el intercambio de experiencias. “Es una modalidad para intercambiar experiencias de aula con otros docentes”<sup>69</sup>; y que el aprendizaje producido tiene como centro neurálgico la difusión de esas experiencias; “Aprendizaje a través de la interacción derivada de nuestras prácticas docentes, se intercambian experiencias”<sup>70</sup>

Es más, se pudo observar contados casos en los cuales algunos de los Profesores Guías hacía una conexión entre las prácticas y la actualización de contenidos, sin embargo la relación realizada no va más allá del plano de la mera transferencia. *“Es una actualización de conocimiento, es una renovación, de poder transmitir nuevas formas..., para que conozcamos conceptos y trabajemos entre pares en base a experiencias que ellos han tenido, de acuerdo a lo que han visto en cada una de las*

---

<sup>67</sup> Concepción, Matemáticas, F.G

<sup>68</sup> Penco, Matemática, E.P.

<sup>69</sup> Osomo, Lenguaje, Encuestas

<sup>70</sup> Osomo, Lenguaje, Encuestas

*sesiones, entonces cada grupo va a compartir y va a enriquecer, nos vamos a enriquecer digamos con lo que cada una aporta a cada tema que se está viendo”*<sup>71</sup>

En las escasas referencias existentes respecto a la actualización de contenidos, se da aún otra variante no menos importante, ya que en el momento que los docentes advierten esta actualización, su justificación se queda en el plano más bien administrativo y tampoco logra salir de lo coyuntural. *“Cómo enseñar a leer en primero básico, cómo se hace una producción de textos. Un problema polémico, la evaluación, cómo evaluar de acuerdo a la nueva reforma..”*<sup>72</sup>

Por último es necesario mencionar que en la compleja tarea de apoyo para la actualización de los contenidos efectuada por los Profesores Guías influye de manera radical, las formas en que han aprendido históricamente los Profesores Participantes así como su bajo nivel de actualización respecto de los mismos. La mayoría no logran resarcirse del método deductivo, lo que obliga a los Profesores Guías a tener que recurrir a la vieja y clásica práctica de tener que partir por la definición de los conceptos, aunque se encuentren en la mitad de la actividad. *“Quedaba a medio camino con la idea, con entender la actividad y la potencia de ésta. Hubo que tomarse tiempo para aclarar conceptos...esa es la única forma de que realmente se comprendieran”*<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>72</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>73</sup> Concepción, Matemática, F.G.

## **7.1.2.- Profesores participantes**

### **7.1.2.1.- Caracterización**

La presente caracterización de los Profesores Participantes fue realizada a partir de la información consignada en la primera parte de la encuesta de opinión que se les aplicó, en la cual se requería información sobre:

- Sexo
- Años de Experiencia
- Curso que atiende principalmente
- Otros cursos que atiende
- Otra función que efectúa en la Escuela
- Año de Ingreso al Programa
- Título Profesional e Institución que se lo otorgó
- Otros Talleres en que ha participado, año y taller

Cabe consignar que la investigación pretendía encuestar a la totalidad de los docentes matriculados en los talleres de la muestra considerada para este estudio, es decir a 263 profesores. Sin embargo, dado que la encuesta se aplicó en una sesión regular de los talleres elegidos, el número de profesores encuestados disminuyó a 181, guarismo que corresponde a la matrícula real existente el día de la aplicación, que representa un 68,8 % de la matrícula oficial.

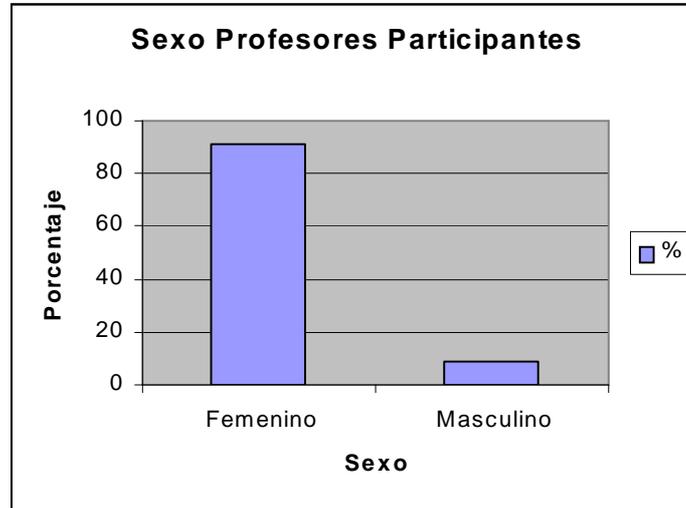
Revisada la información y procesada en una planilla Excel, se puede consignar los siguientes aspectos importantes

- **Sexo**

El Gráfico N° 5 que se acompaña, consigna el porcentaje de profesores por sexo que participan en los Talleres de la Muestra . Se advierte que el 90% de los Profesores Participantes corresponde al sexo femenino, mientras que el resto al masculino.

Los porcentajes registrados, se corresponden con la distribución de docentes mujeres y hombre que laboran en la Educación Básica en el país, la mayoría de los cuales son mujeres.

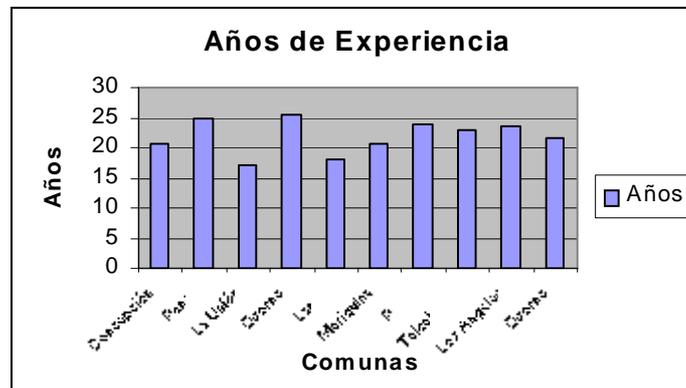
**Gráfico N° 5:** Porcentaje de Profesores Participantes según sexo.



**Fuente:** Cuestionario Profesores Participantes.

- **Años de Experiencia.**

Los resultados obtenidos evidencian que en promedio los docentes participantes en los talleres poseen un promedio de 21,9 años de experiencia docente, distribuidos por talleres de acuerdo a la representación efectuada en el gráfico N° 6 que se acompaña, algo similar a los años de experiencias promedio que evidencian los Profesores Guías.

**Gráfico N° 6:** Años de Experiencia

**Fuente:** Cuestionario Profesores Participantes.

Respecto a los rangos en que se da la mayor cantidad de Profesores Participantes, la información recogida indica que el grueso de los profesores se concentra en el rango de 16 a 25 años de experiencia.

**Cuadro N° 6:** Profesores Participantes: Años de experiencia

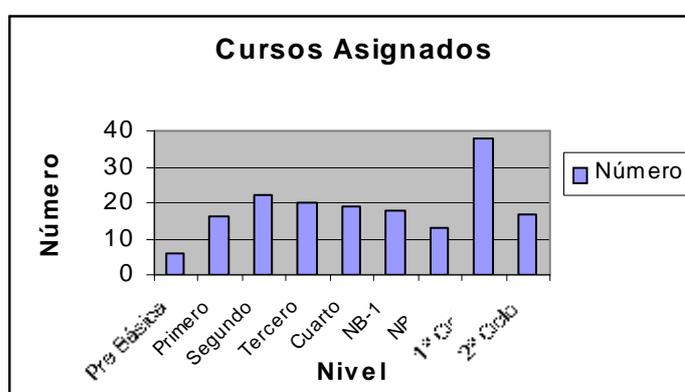
Rango (años de experiencia)	Porcentaje
0-4	3%
5-10	10%
11-15	19%
16-20	28%
21-25	29%
26-30	6%
31 y más	4%

**Fuente:** Cuestionario Profesores Participantes.

- **Curso que atiende principalmente**

El Gráfico N° 7 consigna el curso que regularmente atienden los profesores encuestados. En el se puede advertir que la mayoría de los Profesores Participantes se desempeñan en el Primer Ciclo Básico que comprende desde primer a cuarto año básico. Cabe consignar que algunos docentes se auto identificaron en forma específica como profesores de primero o segundo año y algunos bajo las siglas NB-1 (primer y segundo año básico) y NB-2 (segundo y tercer año básico) , por lo que el número de docentes que se desempeñan de primer a cuarto año básico, corresponde a la mayoría de los Profesores Participantes en los talleres.

**Gráfico N° 7:** Cursos asignados



**Fuente:** Cuestionario Profesores Participantes.

Un hecho interesante de consignar es que dentro de los Profesores Participantes existen 6 profesores que se desempeñan en el nivel pre básico

- **Otros cursos que atiende**

En el ítem correspondiente a establecer qué otros cursos atienden los profesores participantes, un 10,2 % de los profesores declaró que además atendía otros cursos, la totalidad de los cuales lo hacen en el segundo ciclo básico, especialmente en 5°, 6° y 8°, en diversos sub sectores de aprendizaje.

- **Otra función que efectúa en la Escuela**

El 92% de los Profesores Participantes son únicamente profesores de aula, mientras que el 8% restante se desempeña además como profesores encargados de colegio, asesores de programas específicos (Centro General de Padres, Parlamento de la Infancia, Integración, Enlaces).

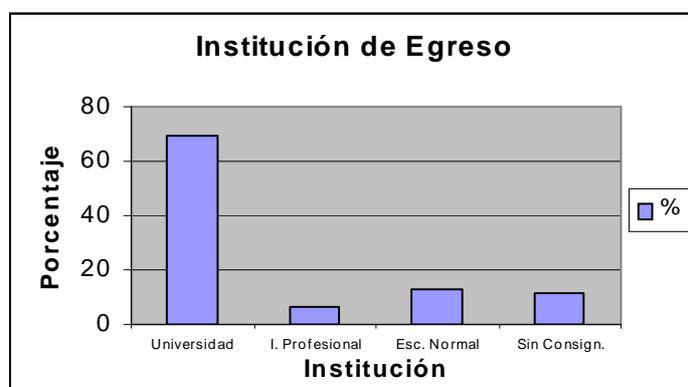
- **Año de Ingreso al Programa**

Respecto a este indicador, la información permite afirmar que sólo un 27, 7% de los docentes ingresaron al Programa el año 2002, mientras que el resto 62,3% lo hizo el año 2003.

- **Título Profesional e Institución que lo otorga**

A partir de la lectura del Gráfico N° 8, es posible señalar que el mayor porcentaje de Profesores Participantes posee un título profesional otorgado por una Universidad, siguiendo los profesores egresados de una Escuela Normal y aquellos docentes titulados de por Instituto Profesional. Cabe consignar, sin embargo, que un 11, 4 % de profesores no consigna la Institución de la cual obtuvo su título.

**Gráfico N° 8:** Instituciones de egreso



**Fuente:** Cuestionario Profesores Participantes

- **Otros Talleres en que ha participado, año y taller**

Un último aspecto interesante, que de alguna manera contribuye a configurar el perfil actual de los Profesores Participantes, dice relación con su participación en otros talleres. En este aspecto, un 35% de los docentes manifiesta haber participado o estar participando de otro taller diferente al que fue encuestado. De este 35% un poco más de la mitad (53%) dice haber participado en el pasado en otro taller, mientras que el resto asiste regularmente y en forma simultánea en el momento de aplicarse encuesta.

Asimismo, de este 35 % un 42,3% son Profesores del Taller de Lenguaje que asistieron o asisten al Taller de Matemática, un 42,3% de profesores del Taller de Matemática que participaron o participan del Taller de Lenguaje (32,2%), Comprensión del Medio (3,3%) o Educación Tecnológica (6,6%), y por último un 15,2 % de Profesores de Comprensión del Medio que participaron o participan del Taller de Matemática (10,1%) y Lenguaje (5,1%)

#### **7.1.2.2.- Hallazgos en relación con los Objetivos del Programa**

Otro de los objetivos que tuvo este estudio evaluativo, tiene relación con determinar el grado de impacto del Programa de Perfeccionamiento de Talleres Comunes en el desarrollo de competencias en los Profesores Participantes, asociadas a la reflexión acerca de la propia práctica pedagógica, así como a su capacidad para poner en evidencia el nivel de apropiación y aplicación en el aula de los contenidos curriculares y didácticos tratados en el taller, a través del Portafolio.

##### **7.1.2.2.1.- Reflexión acerca de su práctica docente**

Se entiende que esta capacidad tiene relación con la puesta en evidencia de la actividad que se realiza, sus fundamentos teórico-conceptuales, cómo y por qué se realiza, y la comprensión y apropiación que se tiene de la actividad que se desarrolla, en este caso, la práctica docente. Desde esta perspectiva, se puede centrar el análisis en dos grandes líneas:

Por un lado, es preciso preguntarse por el contexto en que se da este proceso reflexivo. ¿Los Talleres Comunes de Perfeccionamiento generan el espacio y el ambiente para la reflexión pedagógica? Y por otro, por el proceso reflexivo en sí. ¿Sobre qué se reflexiona? ¿Cómo viven los

docentes ese proceso? ¿es esencialmente colectivo o individual? ¿Existe capacidad de autocrítica? ¿Se reconocen fortalezas y debilidades, facilidades y obstáculos en la práctica pedagógica diaria? ¿Emergen propuestas de mejoramiento a partir del proceso reflexivo? ¿Es una capacidad instalada en los docentes?

Respecto del primer aspecto, se observa que los talleres de perfeccionamiento constituyen un espacio temporal que genera condiciones para realizar la reflexión. Los Profesores Guías y los Profesores Participantes de los diferentes subsectores de aprendizaje, concuerdan que en la cultura escolar no está instalada la reflexión pedagógica como práctica permanente del trabajo docente. En cambio, la instancia generada por los Talleres Comunales de Perfeccionamiento, permite no sólo un ambiente apropiado sino también, el espacio temporal para el desarrollo de una reflexión más sistemática, acerca de la práctica pedagógica y el intercambio de las experiencias educativas personales. *“Para eso son los talleres en el fondo, uno de los fundamentos de los talleres es dar respuesta justamente a eso, a esos vacíos, que tengamos los profesores con respecto a esto y que no teníamos una instancia pedagógica en parte, a pesar de que dentro tenemos un tiempo asignado de reflexión pedagógica, sin embargo, como están tan abrumados de un montón de otras responsabilidades que tenemos en las escuelas de verdad esa reflexión no se daba y se está dando al interior de los talleres”* <sup>74</sup>

De esta forma se puede afirmar que esta estrategia de perfeccionamiento docente indudablemente ha instalado, en los profesores de los distintos subsectores, de aprendizaje la capacidad (¿o el hábito) de reflexionar sobre su quehacer pedagógico, de realizar algún grado de cuestionamiento respecto de los contenidos disciplinarios que se manejan, así como de la didáctica misma de esos procesos. Se tiene la percepción de que si esta modalidad de perfeccionamiento no existiese, habría muy poca reflexión, por muy elemental que esta sea.

No es menor señalar, que hay un sinnúmero de experiencias de los profesores participantes que demuestran un enriquecimiento en sus prácticas al interior del aula, especialmente referido a la creación y/o incorporación de material didáctico concreto a su proceso enseñanza-aprendizaje *“nos hemos acostumbrado más a trabajar con material concreto y eso ha servido para que lo niños sean más libres en su hacer y en comunicar los resultados que se les está dando...antes los profesores no llevaban mucho material...yo creo que ahora todos llevan, porque a nosotros en los talleres se*

---

<sup>74</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

*nos ha enseñado como hacer y trabajar con material concreto...manipularlo...y después llevarlo al aula enriqueciendo más el aprendizaje...”<sup>75</sup>.*

La constatación anterior, ha permitido también a otros profesores reexaminar la aplicabilidad de material que ya poseen, al tener un sustrato teórico conceptual emergente que les posibilita utilizarlos didácticamente, *“En la sesión pasada encontré una caja con hartos dominó que estaban guardados en el colegio, los llevé a la clase y como estábamos terminando el tema de las simetrías, puse las piezas en la mesa y les pedí a los alumnos que jugaran un rato y me contaran cuáles de esas piezas del dominó tenían simetría...nunca me había dado cuenta que podía enseñar simetría con las piezas del dominó...”<sup>76</sup>. Más aún, el requisito de transferencia y aplicabilidad al aula que tiene en su sello el taller, ha permitido que los propios profesores realicen un autoexamen de sus modalidades didácticas y visualicen, del mismo modo, diferencias notables entre sus prácticas anteriores y las actuales, que incluso llegan a constituir sorpresas para ellos mismos, por la potencialidad inherente a estos cambios *“Una profesora me comentaba una vez: esto de las matemáticas tiene locos a los niños...pero en el buen sentido...uno de los niños le mostró un procedimiento que ella no conocía y que nunca se imaginó...y estaba correcto el resultado...la sorprendieron, porque su alumno le cambió el sistema y ella le pidió que le explicara cómo lo había hecho...”<sup>77</sup>.**

Algunos profesores sostienen que han tenido verdaderos avances y progresos en la transferencia al aula, cuestión que no sólo está referida a declaraciones, sino más bien aparece respaldada por evidencias, *“nosotros podemos asegurar que los niños han tenido un avance en cuanto a rendimiento en cuanto a aprendizaje, con los talleres, ellos se encargaron antes de empezar, en marzo de este año, hicieron una evaluación a todos los alumnos de la comuna de lenguaje de 2° año como formativo. En julio hicieron el segundo y ahora a fin de año, de noviembre, tienen que hacer otro y desde marzo a julio, ellos ya vieron un avance, un avance grande en comparación... Podemos hacer, por ejemplo nosotros..., dos segundos por ejemplo de la misma escuela uno usa el sistema y otro no y hay comparaciones”<sup>78</sup>. Mas aún, algunos profesores participantes, reconocen la apropiación de un lenguaje pedagógico que permite un diálogo más riguroso respecto de sus problemáticas educativas, *“Es un logro... es que estamos usando un vocabulario técnico, porque de repente uno no lo maneja entre colegas, entonces ya todos estamos hablando el mismo**

---

<sup>75</sup> Concepción, Matemáticas, F.G

<sup>76</sup> Concepción, Matemáticas, F.G

<sup>77</sup> Concepción, Matemáticas, F.G

<sup>78</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G

*idioma...Para mí el tener un vocabulario técnico profesional y estar todos avanzando hacia eso es un logro*<sup>79</sup>.

No obstante lo anterior, se observa que a pesar que los espacios están dados para realizar la reflexión, y que esta reflexión se está haciendo, los niveles de profundidad resultan elementales y en algunos casos inadecuados. Cuando se compara lo que ocurre en la formación de un profesor y las capacidades que se busca instalar en ellos, como futuros docentes (lo que se hace en un pregrado de cualquiera Universidad, y que son nuestros criterios de profundidad), con las capacidades que ya deberían estar instaladas y otras que sí están instaladas en los profesores participantes, se llega a la inevitable conclusión que definitivamente resultan insuficientes.

Los profesores participantes de los talleres comunales van a las reuniones esperando recibir sugerencias y también aportando; sin embargo, estas sugerencias están vinculadas a la solución de problemas puntuales del aula. Los materiales que se comparten, corresponden a guías de trabajo, ejercicios, dibujos o diversas actividades para ser aplicados directamente a los alumnos. Las frases "yo lo hice así" o "a mí me resulta de esta manera" son bastante comunes y los otros profesores son receptivos a eso. Eso genera dos situaciones anómalas que indefectiblemente emanan a partir de la comparación. *"Teníamos falsas concepciones de alguna cosa...es que es muy especial, es que hay una sola situación en que el rombo es un cuadrado, hay una sola posición en la cual el rombo se transforma en cuadrado por lo tanto en el espacio hay más rombos que cuadrados, entonces quien manda es el que tiene más en éste caso el rombo... el cuadrado es parte del rombo, ya eso nos llamó la atención, partimos todo del cuadrado llegamos al rombo, claro, pero no era así, era el rombo para llegar al cuadrado y a mi me pareció fantástico por que nos quisieron abrir un poco"*.<sup>80</sup>

La primera se refiere a la falta de contextualización. Los profesores replican lo aportado por otros colegas directamente al aula lo que hace que la aplicación del material pueda ser un fracaso. No es necesario profundizar respecto de que hay muchas situaciones que son distintas, desde la aplicación de un material; los niños objeto de intervención no aprenden de la misma forma ni en los mismos tiempos, más aún poseen experiencias disímiles, los profesores no se relacionan igual, los proyectos educativos difieren entre unos y otros, etc. Por lo que la contextualización debe necesariamente ser cautelada. Los aportes de los profesores no son recetas de cocina.

La segunda situación anómala se refiere al hecho de que los profesores se preguntan respecto del trabajo realizado, pero las respuestas no son profundas. Por ejemplo, ¿por qué los niños no

---

<sup>79</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G

<sup>80</sup> Valdivia, Matemáticas, F.G

aprendieron con esta guía?, ¿cómo aprende el niño? ¿cuáles son las teorías que sustentan lo que estoy haciendo? ¿por qué debo hacerlo de esta manera y no de esta otra?. En general las respuestas son referidas a la elaboración de la guía, a cuestiones de forma, de estéticas; pero nunca vinculadas a teorías de aprendizaje, a aspectos sociales, en definitiva a la didáctica más profunda. *“Primero es una reflexión de lo que nosotros sabemos sobre los temas, después leemos esto, lo que viene, leemos lo que está dado en la parte teórica o algo más, reflexión teórica y comparamos nuestro análisis de la práctica con lo que dice la teoría y lo enriquecemos. Cuando tenemos esa teoría más o menos clara, hacemos un producto concreto, que puede ser una planificación de clases, unidades, una guía de trabajo, etc.”*<sup>81</sup>

No obstante lo anterior, se reconoce que este proceso reflexivo tiene algunos resultados muy concretos para los docentes participantes.

En primer lugar, ha permitido explorar nuevas formas de enseñanza y nuevas experiencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. *“Cuando se le explica que sí lo puede hacer y que el resultado es el mismo...aprenden una nueva forma...a los niños se les hace más fácil, porque muchas veces el procedimiento no era el adecuado para sus formas de aprender...y eso es lo que nos interesa...”*<sup>82</sup>; *“Yo a cada curso que voy, les incentivo a realizar la suma en forma diferente...y los chiquillos con entusiasmo lo hacen...a las colegas también les gustó bastante ese taller... fue una experiencia bastante buena...”*<sup>83</sup>

En segundo, lugar el proceso ha permitido que los profesores se hagan conscientes de sus fortalezas; que no teman reconocer sus debilidades en el ánimo de crecer y superarse. Lo que contribuye con el tiempo a tener una disposición positiva a la evaluación externa. *“Lo otro es que no por que seamos profesores básicos, no todos tenemos dedos para piano o sea en todo, no tenemos por que saberlo todo y ser honestos y reconocer, mira aquí yo estoy débil y eso se ha producido en el taller un reconocimiento y lo reconozco, también, que yo me encontraba, era débil en muchos temas de los que aquí aparecen”*<sup>84</sup>

En tercer lugar, como resultado de este proceso reflexivo, se observa la emergencia de un proceso creciente para asumir la responsabilidad que les compete como docentes en el fracaso escolar.

En cuarto, el proceso ha inducido a los Profesores Participantes a asumir en forma gradual una toma de conciencia de que la reflexión y la realización de actividades colaborativas entre pares es muy

---

<sup>81</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>82</sup> Talcahuano, Matemática E.P.

<sup>83</sup> Penco, Matemática E.P.

<sup>84</sup> Valdivia, Matemáticas, F.G.

importante. En el proceso de desarrollo de los talleres, una de las características que se detectan como presentes y transversales a todos los grupos de trabajo, es la validación y reconocimiento del trabajo que se realiza entre todos los docentes. Por lo que se tiene la percepción que entre los profesores, cuando se encuentran en sus escuelas trabajando, no hay una genuina colaboración académica, que induzca a que las experiencias se compartan, especialmente la de aquellos profesores con más años de servicio. Se observa que este proceso de compartir actividades académicas se realiza en general en consejos de profesores o a sugerencia de los directivos o jefes técnicos, sin embargo el espacio generado no logra articular un proceso de reflexión profundo. Lo que contribuye a que los Profesores Participantes realicen permanente comparaciones con lo que realizan en los talleres comunales.

Los talleres comunales han revivido la necesidad e importancia de compartir experiencias y esta peculiaridad debe ser considerada como una capacidad que instalan los talleres comunales entre los profesores, pues conceden un espacio, antes inexistente, destinado a reflexionar y compartir sus experiencias con otros colegas, disminuyendo el egoísmo y celo profesional.

¿Cuál es la disposición y actitud de los docentes hacia la crítica y sugerencias de sus pares?. Los profesores acogen gratamente las experiencias educativas que otros docentes han desarrollado, y sus materiales de apoyo son compartidos sin mayores problemas, lo que se contrapone con la realidad que enfrentan en las escuelas en donde compartir materiales no es un hecho común y en donde cada docente enfrenta su docencia en forma individual.

La instancia generada por los Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente, permite a los profesores "establecer el tiempo" para reunirse y trabajar; tiempo que antes no existía, o sí existía los profesores no hacían el esfuerzo personal para reunirse a menos que fuera un tiempo impuesto por la Dirección de la escuela.

Finalmente, se debe señalar que los docentes reconocen que el proceso reflexivo desarrollado en los talleres debe necesariamente tributar al trabajo docente de aula y al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, no existen mecanismos institucionales que permitan un seguimiento del trabajo realizado. No son pocos los Profesores Guías que cuestionan la calidad de esta transferencia y mantienen reservas a la hora evaluar su eficacia y eficiencia. *“Lo que falta es el apoyo, o la observación, o la intervención en el aula del Profesor Participante, porque en la teoría nosotros podemos hacer mucho, puedo tener unos excelentes discursos de parte de él, pero al momento de ir a aula puede que las cosas no se estén dando como ella lo dice, vuelve a la*

tiza, al lápiz y al pizarrón. Entonces eso es lo que encuentro yo que falta apoyar porque sólo nos piden observar una clase, pero pienso que a lo mejor intervenir un poco más en el aula, porque son estrategias nuevas que se están utilizando”<sup>85</sup>; “Hay ahí un problema con la bajada al aula no lo aseguramos de lo que se está haciendo en el taller se vea en el aula”<sup>86</sup>

Es más, algunos Profesores Guías plantean que definitivamente no todos los Profesores Participantes transfieren al aula los productos confeccionados en los talleres. “No todos transfieren, de 30, 7 u 8 participantes están en condiciones de aplicar, investigan para transferir a sus cursos, pero otros tienen un conocimiento para sí, que de repente aplican, de todos modos están en ventaja respecto a los que no se capacitan, pero es lento”<sup>87</sup>

Uno de los principales inconvenientes es la falta de claridad de los profesores participantes, para diferenciar las actividades diseñadas para ser realizadas por ellos y aquellas encaminadas a ser realizadas por los alumnos. “Yo fui a ver una clase en cuanto los colegas planificaron varias producciones de textos y el colega la aplicó tal cual como la había planificado en circunstancia que su curso no reunía las condiciones para hacer esa planificación... Entonces transferir no significa traspasar”<sup>88</sup>

Lo expresado hace pensar que aunque se dan espacios de reflexión y los profesores han desarrollado las capacidades de participar activamente en ellos, colaborando, compartiendo material, autoevaluándose, asistiendo y muchas veces privilegiando este tiempo de los talleres por sobre su tiempo personal; falta una reflexión profunda, sobre todo respecto de los contenidos y las teorías de enseñanza. El problema es entonces saber si acaso ¿Los profesores guías tienen capacidades para conducir el proceso de reflexión a un mayor nivel de profundidad?

---

<sup>85</sup> Osomo, Comprensión, E.P.

<sup>86</sup> Mariquina, Matemática, E.P.

<sup>87</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>88</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

#### **7.1.2.2.2.- Evidencias respecto del nivel de Apropiación de los contenidos curriculares y didácticos a través del Portafolio.**

Para el análisis de los portafolios se utilizó un procedimiento de análisis fundamentalmente cualitativo interpretativo, con la finalidad de inferir y triangular la información contenida en ellos con los propósitos y objetivos fundamentales del taller en el subsector respectivo, dado en la pauta de evaluación entregada por el CPEIP a cada uno de los profesores guías, que más tarde fue socializada a los profesores participantes respecto de su elaboración y contenidos. Además, los portafolios fueron analizados en función del grado de transferibilidad y reflexión respecto de las sesiones, guías y prácticas pedagógicas emanadas de la participación en el taller, incorporando también algunos elementos en relación al marco teórico de referencia. Lo que se persiguió fue detectar las condiciones que existen, las prácticas que prevalecen, las creencias, los puntos de vistas o actitudes, el proceso en marcha, las tendencias que se desarrollan.

Los procedimientos utilizados para el análisis de los portafolios consideraron los siguientes propósitos:

1. Revisión de la información contenida, seleccionada por los profesores participantes como evidencia de su trabajo con sus alumnos en el subsector.
2. Configuración de categorías y esquemas globales de análisis, para inferir o predecir cambios o regularidades en la acción pedagógica reflejada en los portafolios de cada subsector.
3. Contrastación de las evidencias reflejadas, en función de los aspectos más positivos y aquellos que aún resultan deficitarios.

Para lograr dichos propósitos se procedió de la siguiente forma:

- a) Lectura y observación inicial general de la información.
- b) Establecimiento de las categorías de análisis especificadas en el proyecto: metodología, contenidos disciplinarios, transferibilidad, reflexión pedagógica y competencias.
- c) Análisis hermenéutico comparativo de los tres contenidos de las categorías de análisis con el deber ser teórico. El deber ser lo establece el marco curricular de la reforma educacional.
- d) Análisis hermenéutico de la coherencia entre lo consignado por el profesor en el portafolio y lo realizado con y por los alumnos, mostrado en el portafolio.
- e) Juicios, opiniones y conclusiones finales: generación de hipótesis.

## **Análisis de los Portafolios**

Desde el punto de vista estructural, los portafolios analizados poseen dos partes fundamentales<sup>89</sup>, notoriamente separadas, cada una de las cuales posee sus propios indicadores de evaluación.

La primera corresponde a la presentación de la Profesora Participante. Allí se considera una descripción personal de su labor docente, la forma en que –a su juicio- se han desarrollado los talleres comunales y un análisis pedagógico de lo realizado con sus alumnos. En el análisis pedagógico hay aspectos relacionados con los contenidos, la didáctica y algunos aspectos ambientales. No se observan mayores dificultades a la hora de examinar esta primera parte, pues la mayoría de los Profesores Participantes contextualizan el taller, la institución donde trabajan, así como los cursos en los cuales se desempeñan.

La segunda presenta las evidencias del trabajo desarrollado con los alumnos a través de guías y textos escritos. En ella se observa nítidamente la presencia de una gran cantidad de fotocopias y guías, que en su mayoría han sido extraídas de libros, mientras que una minoría fueron construidas por los profesores.

A continuación se presenta el análisis pormenorizado de cada uno de los subsectores en estudio, producto del análisis de los portafolios<sup>90</sup>:

- **Lenguaje**

a) Estructura: Aun cuando la estructura de los portafolios está dada por orientaciones específicas dadas en encuentros entre el CPEIP y los profesores, se observa que ésta no se ha respetado en todos los casos. Sólo en algunos se presenta una descripción del colegio al cual pertenecen, el taller en que se participaba, con apreciaciones generales acerca de su funcionamiento. En todos ellos se incluye una descripción de la transferencia al aula, aunque no necesariamente acompañada del análisis crítico pertinente y entrega de conclusiones.

b) Evidencias y transferencia:

- En la presentación de las evidencias, llama la atención la gran cantidad de material presentado por algunos docentes y la mínima cantidad que presentan otros. En los portafolios revisados, no se encuentran claramente los instrumentos de planificación de la

---

<sup>89</sup> El instructivo y la pauta de evaluación emanada del CPEIP da cuenta de tres partes: Presentación del profesor guía, el taller y el contexto en el que se desarrolla; Exposición y análisis de los principales aprendizajes en relación al subsector y con el aprendizaje entre pares; y, Registro y entrega de evidencias relacionados con los temas abordados en la parte anterior.

<sup>90</sup> Se analizaron cuatro portafolios en los subsectores de Lenguaje y Matemáticas y dos en Comprensión del Medio

intervención docente realizada. Solo algunos dan cuenta de las intervenciones efectuadas y de su diseño, junto al contexto en que se desarrolló, sus principales logros y sus principales dificultades.

- En el acápite de logros, se constata que si bien se especifican algunos de ellos, no se señalan la forma en que fueron verificados, quedando éstas sólo a nivel de declaraciones como: "el interés por la lectura motivó a mejorar la ortografía y la letra".
- En cuanto a la transferencia al aula, la reflexión de los docentes presenta una serie de matices. Por ejemplo, aquellos profesores que abordan el tópico de la sesión 5 y 6 a partir de las interrogantes ¿qué estrategias utilizar para desarrollar la comprensión lectora? y ¿cómo estimular a los niños y niñas a crear y producir variados tipos de textos?, presentan un reconocimiento explícito a la importancia del trabajo realizado en los talleres respecto de dicha elección de tópicos. Hay énfasis en la descripción del trabajo realizado, las discusiones desarrolladas y los materiales creados para la implementación de las propuestas en el aula. Sin embargo, se observa ausencia de una reflexión más profunda respecto de la propia práctica, los aprendizajes desarrollados y las debilidades superadas o los aciertos encontrados. Lo que se aprecia claramente son descripciones de las actividades desarrolladas en las sesiones de trabajo; nuevamente se declara que se desarrolló reflexión y que a partir de ellas se efectuó un replanteamiento de la práctica pedagógica, sin embargo no se evidencia esa reflexión, tampoco su contenido, ni la profundidad que se ha alcanzado, ni la forma en que esta ha tributado al replanteamiento de la práctica pedagógica misma. Las siguientes expresiones extraídas de estos portafolios dan cuenta de ello. *"Esta sesión sirvió para que reflexionara sobre que importancia le he dado en mi quehacer pedagógico a la lectura comprensiva y rediseñara mi accionar como profesora"*<sup>91</sup> *"Entre una y otra sesión tuvimos la ocasión de aplicar lo aprendido, constatar en terreno su efectividad y, luego, evaluar los resultados obtenidos, comentando nuestra experiencia en la sesión siguiente. Esto le dio dinamismo y eficacia al taller"*<sup>92</sup> *"Me gustó haber participado en este taller porque las clases fueron motivadoras, ya que todos los grupos opinamos según las sesiones del NB1, posibilitando la chance de mejorar las modalidades y estrategias, como también la necesaria actualización de conocimientos de aprendizaje"*<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Concepción, Lenguaje, Portafolio

<sup>92</sup> La Unión, Lenguaje, Portafolio

<sup>93</sup> La Unión, Lenguaje, Portafolio

- Las evidencias presentadas se agrupan en dos dimensiones. Aquellas que dan cuenta del trabajo de planificación de las actividades de aprendizajes a desarrollar por los alumnos y aquellas evidencias del trabajo desarrollado por los estudiantes y que se refieren principalmente a comprensión lectora y a la producción de textos. A nivel de planificación, se esperaba que el docente reflejara la intencionalidad lógica de lo que deseaba desarrollar con los estudiantes, así como una clara explicitación de los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes y sus indicadores de logro.<sup>94</sup> La evidencia asociada al desarrollo de las actividades de aprendizaje no solo debían presentar las actividades desarrolladas por los estudiantes y sus productos, sino también una categorización que permitiera asociar claramente los resultados a los aprendizajes esperados. De esta manera, el portafolio debía presentar una coherencia interna que posibilite emitir los juicios correspondientes.
- En el plano de la presentación de las evidencias, en la mayoría de los casos estudiados, las creaciones literarias de los alumnos, los documentos de actividades desarrolladas y otros documentos relacionados, se observa una relación directa con el tópico que se seleccionó en los talleres de perfeccionamiento. Sin embargo, no se observa un trabajo de categorización de esas evidencias en función de los resultados esperados. Solo en uno de los casos existe este intento en el que se evidencian algunas categorías como: creación de cuento, paráfrasis, textos poéticos, fábula, leyendas, bitácora de vida, noticias y acróstico. En torno a cada uno de estos tópicos existen comentarios, pero no se reflexiona acerca de la bajada al aula, las dificultades, los aciertos, las readecuaciones y por tanto, el aprendizaje generado para el docente a partir de la intervención realizada.
- Un comentario particular merece el análisis de las instrucciones escritas dadas a los estudiantes. “Lee atentamente el siguiente trozo y responde las actividades que se te piden” “Completa el siguiente trozo de acuerdo a lo leído”<sup>95</sup>. Existe mucho énfasis en el trabajo de completación y las actividades propuestas para ello aparecen poco contextualizadas. En algunos casos se observa un esfuerzo por acercar las creaciones literarias de los estudiantes a sus realidades cercanas. Sin embargo, el énfasis en las actividades de completación de frases en material fotocopiado, a veces de textos impresos, otorga poca libertad para que los propios estudiantes realicen sus creaciones.

---

<sup>94</sup> Solo un portafolio presenta evidencias de planificación de una manera extensa, aunque no se advierte si ella es resultado del trabajo individual o del taller.

<sup>95</sup> Concepción, Lenguaje, Portafolio profesor participante.

- Las evidencias presentadas demuestran que los estudiantes desarrollaron actividades relacionadas con la creación de textos escritos, pero estas no permiten inferir el aprendizaje generado en los estudiantes ni tampoco el aprendizaje generado por los propios docentes. Este juicio es posible de sustentar debido a que se presentan los textos pero no un análisis del contenido de ellos, o del trabajo realizado por el alumno y por lo tanto de las habilidades que van apareciendo en él, o de un punto de comparación entre lo que se hacía antes y lo que se está presentando ahora.
  - Asimismo el análisis de los portafolios además no permite precisar con claridad las competencias de reflexión que han desarrollado los docentes del taller. Cuando se lee la reflexión realizada en algunos portafolios, lo que se observa es solo una descripción de lo hecho en el taller, lo realizado con los alumnos en lo que ellos llaman transferencia al aula, pero en ningún caso se aprecia una reflexión profunda acerca de la práctica pedagógica. Se observa solo una mayor preocupación por la casuística. De la misma forma, si se pone atención al tipo de evidencia seleccionada y a la forma en que ha sido presentada, tampoco se puede apreciar con claridad el sentido de la presentación o si se advierte una intención clara de categorizar después de reflexionar. Da la impresión que las evidencias fueron archivadas como una forma de acumular material, del trabajo de los alumnos especialmente, sin una selección rigurosa que de cuenta clara de los aprendizajes desarrollados.
- **Matemática**
    - Estructura: Los portafolios en general incluyen las partes dadas por las orientaciones específicas del CPEIP, a través de los profesores guías, se observa que hay registro de identificación y descripción, aunque no siempre detallada, de las actividades realizadas en el taller. Se incorpora como estaba estipulado evidencias de la transferencia al aula, se adjunta material de trabajo de los alumnos y guías docentes. Se incluyen descripciones escritas de una reflexión pedagógica, aunque ésta no es necesariamente pertinente y acabada.
    - Evidencias y Transferencias:
      - Se observa cierta falta de desarrollo de la creatividad y de la capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos por parte de algunos Profesores Participantes. Se visualizan pocas situaciones en las que los niños tengan la posibilidad de desarrollar su creatividad,

inventar otras formas, posibilidad de dar respuestas amplias, innovar, romper los marcos y las estructuras a las preguntas planteadas por los Profesores Participantes.

- Se constata de las evidencias que los profesores trabajan con plantillas como guías. Plantillas que se multicopian y restringen el trabajo de los alumnos, encaminándolos hacia una sola respuesta. No obstante, los profesores parecen reconocer al menos en forma escrita la necesidad de revertir dicha situación, lo que daría lugar a pensar que esto no resultará complejo para ellos, pues se infiere de sus otras evidencias y registros consignados que poseen potenciales capacidades de inventiva y originalidad para dar solución a problemáticas complejas que enfrentan.
- Es importante considerar como relevante lo anterior, ya que todos los subsectores que comprenden el programa de estudio deben permitir explorar a los alumnos, especialmente en una edad que poseen una alta motivación intrínseca. No cabe duda que es interesante que los alumnos clasifiquen diversos elementos, pero se observan criterios de clasificación repetitivos y uniformados, lo que da cuenta de un alto nivel de estructuración y formalidad. Si lo que se espera es que los alumnos clasifiquen, existen muchas otras maneras de que los alumnos aprendan esta habilidad sin la imperiosa necesidad de acudir a una guía estructurada y no modificable.
- Los conocimientos adquiridos no se aplican a la vida diaria u otros contextos, como norma general. Existen casos interesantes y positivos en el que los conocimientos se aplican, no obstante, ésta viene en la guía plantilla y se traslada literalmente. Al parecer los profesores no tienen un dominio pleno y seguro de los conceptos básicos de las materias que enseñan, que los lleve a generar sus propias vías de solución y material didáctico.
- Otra área débil que se presenta en el trabajo docente a la luz de lo evidenciado en los portafolios, es que se plantean guías de trabajo como plantillas, sin contextualizar ni filtrar de acuerdo al desarrollo psicológico, social y cultural de los alumnos y de la propia escuela. La estandarización impide que el alumno discuta y compruebe sus hallazgos de manera profunda y desafiante para el intelecto. El profesor se asimila a esas estructuras rígidas y no da paso a un pensamiento más divergente.
- Respecto de la significatividad y pertinencia al ámbito de la vida cotidiana del alumno de las problemáticas abordadas por los profesores en su trabajo en el aula, el siguiente comentario escrito por una profesora resulta iluminador "las situaciones problemáticas que se eligen

deberán tener en cuenta el interés que despiertan en los alumnos. Su condición más importante es que sean significativas, es decir, que las actividades sean contextualizadas y que el profesor se preocupe de guiar el proceso de aprendizaje. Cuando hablamos de aprendizaje contextualizado, hablamos de aprendizajes donde el alumno siente que lo que se está integrando es útil para su vida diaria". Al analizar esta frase se observan cuatro aspectos que resaltan al observar dicho portafolio y los restantes. El primero es que está entendiendo en teoría lo que debe hacer. El paso a la práctica es más complicado. Pero es el siguiente paso necesario a realizar. El segundo es el excesivo apego teórico al constructivismo y el desmedro de otras teorías de aprendizaje, igualmente válidas y legítimas para el aprendizaje. Se observa que la praxis que evidencia este apego teórico no es mucha. Hay varios ejemplos de guías que señalan tener dicho enfoque, pero sus elementos y constitución dista mucho de ello. La incongruencia, incoherencia entre la teoría y la práctica es evidente y notoria. El tercer aspecto que resalta en esta frase está vinculado a considerar el interés de los alumnos. En este aspecto es notoria la debilidad, ¿cómo se consideran los intereses de los alumnos si la misma profesora que declara atender dichos intereses, les entrega guías ya diseñadas y fotocopiadas de libros?. El cuarto aspecto está referido a la contextualización y la utilidad de que lo realizado es para la vida diaria. No es necesario un mayor análisis para darse cuenta de que esas guías no tienen referencias para señalar aplicaciones a la vida diaria, aunque se podría creer que por el sólo hecho de existir objetos, sí se está aplicando a la vida diaria, lo que aumenta aún más la idea de que los profesores no están entendiendo en profundidad el fenómeno pedagógico aludido.

- A lo anterior cabe preguntarse ¿qué pasa con el lenguaje?. Esto porque a la luz de los antecedentes los alumnos escriben muy poco. Las actividades están más dirigidas a pintar, rellenar, completar y otras que no le permiten al alumno escribir.
- Finalmente se observa que el trabajo docente, reflejado en los portafolios, es interesante, que avanza respecto de lo realizado en períodos anteriores en que se daban clases más expositivas. También es importante resaltar que la realización de este trabajo docente se ha iniciado a partir de los Talleres Comunes y en un contexto que antes no existía, como es el del trabajo grupal y con realidades sociales y culturales tan diversas. El inicio del trabajo con los portafolios tiene ese valor, considera la realidad a la cual se están enfrentando los profesores y desde la cual deben producir los cambios. Este es un trabajo difícil, que debe

incluir la comprensión de los principios más profundos de la educación, de tal manera de evitar quedarse en la superficialidad y el facilismo. La reflexión conceptual y didáctica, reflejada en los portafolios, ha quedado al margen y se ha visto superada por la funcionalidad, el utilitarismo y la receta.

#### • **Comprensión del Medio**

a) Estructura: En lo medular se respeta la estructura sugerida. En cuanto a los elementos de identificación institucional y del profesor, se observan ciertos vacíos, aunque no fundamentales para su reconocimiento y ubicación. Los materiales de guías y de trabajo de los alumnos son profusos y adecuadamente ordenados cronológicamente. La evidencia de la reflexión y análisis crítico también se presenta aunque se observa falta de profundidad en ellas, se adjunta abundante material de trabajo, que remite acciones de recorte, pegado, pintado y completación. b) Evidencias y Transferencias: Al examinar en forma detallada el contenido de los portafolios, se observa el uso de una gran cantidad de guías de trabajo en las que el alumno debe desarrollar alguna tarea. Las tareas en su mayoría están vinculadas a actividades destinadas a completar frases, pintar figuras, rellenar con líneas, marcar con una lana y otras de similares características. La inmediata impresión que generan los procedimientos utilizados pueden ser resumidos en los siguientes puntos:

- El trabajo en aula a partir de guías de trabajo es un gran avance, es un elemento altamente positivo, pues mejora y supera el enfoque tradicional de las clases unidireccionales y frontales. No obstante, se observa que muchas de ellas se manjan como plantillas por parte de los Profesores Participantes, en los cuales el alumno sólo tiene que completar lo que falta.
- El sentido y existencia del portafolio es un hecho que permite dar cuenta de las actividades que está realizando el profesor. En este sentido es una fuente de información valiosa, sin embargo, esta fuente de información no está siendo utilizada de manera más eficiente por los profesores, ya que se observa una continuidad en el uso de las guías de trabajo como plantillas y no se observa una variación hacia otras actividades de aprendizaje, como pueden ser las actividades experimentales, dadas las características de este subsector. Se supone que una función de los portafolios es que el profesor revise lo ya hecho y luego acomode, varíe, recontextualice a fin de proponer nuevos métodos y actividades de enseñanza. Es así que se tiene la convicción que todavía falta un paso para avanzar en la

apropiación de los portafolios como herramienta de retroalimentación para las actividades de enseñanza de los profesores.

- En el mismo sentido de reflexión, se constata que gran parte de las guías de trabajo reducen la participación del alumno, restringen su papel a un nivel pasivo, pues su tarea consiste básicamente en completar, pintar, unir u otra actividad similar. No se visualiza evidencias de que el profesor realice actividades que impliquen el uso activo y permanente del lenguaje oral y escrito, que permitiría el desarrollo del pensamiento lógico y el razonamiento profundo; más aún cuando en este subsector no es complejo realizar actividades científicas, de experimentación y de exploración más activas como condición sine qua non del mismo.
- Se observa un déficit de contenidos conceptuales de nivel mayor, especialmente en tópicos que deben enseñar, lo que al parecer se funda principalmente en el hecho de que muchos de ellos no tienen una formación académica y de especialista en este subsector. Prueba de ello, es que si se observa un dominio adecuado de los conceptos básicos; es decir conocen las materias del subsector que enseñan y que corresponde al primer ciclo básico. No obstante, hay conceptos de este subsector que no son de completo dominio por parte de los profesores participantes, como lo pueden ser las Leyes de Kepler, que corresponde a contenidos de astronomía que se enseñan en 3º y 4º básico. Esto es una debilidad importante ya que si un profesor comprende los contenidos que va a desarrollar, y esta comprensión es mayor que la que debe comprender el alumno, entonces podrá obtener mayores y mejores aprendizajes. En otras palabras, si el profesor comprende las leyes de Kepler, entonces podrá inferir y desarrollar actividades educativas más interesantes que si no las conoce.
- Más aún, a la duda anterior respecto de que el profesor posea una apropiación de los contenidos, se suma la de saber si dichos profesores reflexionen sobre esos contenidos. Un ejemplo que refrenda lo señalado, y que está consignado en los portafolios, es el referido al concepto de energía, cuando se da cuenta de las actividades respecto de la energía, en ningún momento se da respuesta a ¿qué es energía? y no queda explícitamente claro que el profesor tenga la respuesta científica a esa pregunta y más aún puedan llevar a sí mismo y al alumno a reflexionar sobre ella.

- Se constata también la falta de reflexión de situaciones problemáticas vividas o ligadas al contexto cotidiano del alumno y su vida diaria. Existen algunas evidencias, las menos, en que los contenidos y las capacidades que se espera desarrollar en el alumno, y que se enseñan, (a pesar que en algunos casos no queda claro cuáles son esas capacidades) se reflexionan utilizando ejemplos de la vida diaria. Cuestión que no se logra en actividades que sólo se limitan a que el alumno complete la ficha, pero se olvida efectuar una reflexión de lo que se aprendió. Lo anterior se puede evidenciar en varias actividad donde están ausentes preguntas que articulen un proceso de reflexión como: ¿dónde se ocupa esto? ¿en el trabajo de sus padres existen estas cosas? ¿podemos construir esto con los alumnos? ¿los alumnos aprendieron a transferir lo aprendido a otras situaciones? ¿en este caso trabajaron mejor en grupo o individual? ¿desarrollaron el pensamiento lógico? ¿desarrollaron el lenguaje? ¿hubo oportunidades para el desarrollo del pensamiento profundo?.

### **Análisis Comparativo:**

Al análisis de la información recopilada en los portafolios, podemos establecer algunas similitudes y diferencias entre los distintos subsectores:

#### **Similitudes:**

1. Amplio uso de guías de trabajo fotocopiadas y enseñanza fundamentalmente dirigida a través de ellas.
2. Los profesores no dominan plenamente los contenidos.
3. Poco espacio para el desarrollo de la creatividad y de la innovación por parte de los alumnos
4. Falta de reflexión pedagógica respecto de su praxis, y de utilización del portafolios como modalidad para evaluar el progreso de su acción.
5. Iniciativa prometedora y sistematizada de evidencias y trabajo por parte de los docentes.

6. Presencia de descripciones que reflejan un alto nivel de motivación e interés por realizar cambios significativos al interior del sistema educativo, especialmente en sus propias aulas y contextos.

#### **Diferencias.**

1. Metodología disímiles para abordar los contenidos disciplinarios. La asignatura de Comprensión del Medio se estudia a partir de lo cotidiano y de elementos que se encuentran en el entorno. Probablemente esto ocurra por las características propias de su tema. En el caso de Matemática el acercamiento a lo conceptual se realiza desde el uso de los métodos matemáticos para la resolución de problemas numéricos y no desde lo cotidiano o la experiencia del niño o niña. Interesante resulta establecer que para ambas asignaturas existen actividades manuales tales como pintar, dibujar, rellenar.
2. En Matemáticas y Comprensión del Medio hay más integración con otras áreas del conocimiento que en Lenguaje, especialmente en éste último, donde el carácter transdisciplinar aparece consustancialmente. En Lenguaje se observa una mayor preocupación por la didáctica que por la disciplina, aquí se realizan fundamentalmente completaciones de ideas y construcción de textos, pero sin apuntar a un aprendizaje profundo, prueba de ello, son las frases del profesor: "puedo enseñar mejor" por sobre "pueden aprender mejor".

## **7.2.- Modalidad**

A continuación se pretende reflexionar en torno a la evaluación de la estrategia en su conjunto, con el objetivo de develar el grado de relación existente entre el objetivo inicial destinado a implementar una estrategia de perfeccionamiento que posibilite el desarrollo profesional de docentes en servicio, y que, por lo tanto, se transforme en una práctica regular y sostenida en el tiempo, y la realidad observada en los distintos niveles en que se realizó este estudio, procurando establecer el grado de consonancia y discordancia existente entre los objetivos o lineamientos y la estrategia implementada.

### **7.2.1.- Relación entre los Objetivos y la estrategia implementada**

El perfeccionamiento docente es continuo y permanente. Se inicia con la formación de pregrado y se prolonga durante el transcurso de toda la vida profesional del docente. Además el perfeccionamiento es integral, en tanto la función del docente trasciende la formación académica y pedagógica, teniendo que dar cuenta de distintas situaciones contextuales que definen el ámbito propio en que la actividad tiene lugar y la manera en que se materializa.

En la actualidad existen una gran cantidad y variedad de ofertas de perfeccionamiento docente, que hace que (en el sistema), las certificaciones sean la mejor herramienta con que cuentan los docentes para competir en el mercado laboral. Sin embargo, estas formas legitimadas por el Estado no garantizan, de ningún modo, su calidad ni su pertinencia.

Por una parte se postula el respeto a la diversidad y se ofrece una uniformidad de cursos a ser realizados por todos los docentes. En este sentido el perfeccionamiento opera como un dispositivo disciplinador en aras de la adaptación a la Reforma y neutralizador de disensos. Están quienes elaboran las propuestas de capacitación, definen qué, cómo y para qué aprender, configurando en definitiva los saberes que la Escuela debe transmitir, y por otro lado, están los ejecutores que operan como reproductores de los contenidos prescritos. Esta función está destinada a los docentes, y lleva a que su labor se reduzca a seleccionar los procedimientos adecuados para enseñar con eficiencia. Así, ven reducido sus posibilidades de reflexionar sobre qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar.

La estrategia implementada en los Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente aparece como una valiosa alternativa a aquellas estrategias destinadas puramente a la transmisión de

conocimientos. Tiene una estructura pedagógica cuyo eje principal está basado en la acción y permite integrar la teoría, la práctica y la reflexión en un aprender haciendo.

Conjugando los principios de Piaget y Arcavi (REF.), el taller ofrece una metodología adecuada para el contexto de trabajo en que se desenvuelven los docentes, dado que ofrece y favorece el abordaje de problemas que promueven la reflexión, potencia en sus participantes sus capacidades creadoras, y lo más importante propicia que los profesores puedan implementar, en forma mejorada y enriquecida, la experiencia vivida en estos encuentros. Toda vez que se desarrolla a través de actividades que introducen en su diseño la reflexión del profesor sobre su práctica, exigiendo la puesta en escena de las innovaciones adquiridas y su evaluación, por lo que cuenta con fases no presenciales de actuación en el aula.

El perfeccionamiento del profesorado bajo la divisa de la reflexión puede considerarse como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren: un rechazo de las formas de reforma educativa de arriba hacia abajo que convierten a los profesores en meros participantes pasivos. Ello supone el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, tanto como en la de los medios; y, el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los profesores.

La reflexión sobre la práctica supone también, el reconocimiento de que la producción del conocimiento, respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada, no es prioridad exclusiva de los centros de educación superior; el reconocimiento de que los profesores también tienen enfoques, ideas y aportes que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre la enseñanza.

#### **7.2.1.1.- Concordancias**

Considerando el contexto anterior, la estrategia implementada en los Talleres Comunes de Perfeccionamiento Docente, resulta una experiencia muy particular, de tal manera que desde esa perspectiva se haría realidad el precepto de que los cambios en el entrenamiento docente son la base de cambio del sistema escolar, cuestión que es concordante con los principales objetivos o lineamientos de la estrategia implementada.

La estrategia impone una estructura y una organización, asigna roles y funciones, establece procedimientos didácticos y evaluativos, presenta textos específicos por subsector y por último, sin duda lo más importante, congrega a gran parte de los actores del proceso educativo, otorgando un protagonismo interesante de manera masiva e intencional.

Lo señalado resulta ampliamente satisfactorio tanto para los Profesores Guías y los Profesores Participantes, quienes son capaces de advertir con absoluta claridad la diferencias existentes con otras estrategias de perfeccionamiento.

Además se observa que los docentes poseen una alta motivación y expectativa con la estrategia, haciendo una evaluación adecuada respecto a los enfoques metodológicos que prevalecen, a los textos de apoyo que se les entregan, así como a las modalidades de enseñanza implementadas, valorando la pertinencia de las acciones efectuadas en relación con su ejercicio profesional actual, a pesar de que la modalidad más bien recoge las inquietudes emergentes, apelando más a condicionamientos externos que a la autodeterminación de las necesidades de actualización y perfeccionamiento pedagógico y didáctico de los mismos. Y que privilegia las demandas generadas con motivo de las modificaciones introducidas a los programas de estudio, por sobre los requerimientos específicos de las jurisdicciones y de las problemáticas educativas regionales e institucionales.

En la estrategia se identifican las siguientes etapas:

- Formación de los agentes involucrados, especialmente del Profesor Guía. En esta primera etapa los futuros Profesores Guías se trasladan al CPEIP con el objetivo de recibir un intenso perfeccionamiento, destinado a su preparación. Igual proceso viven los coordinadores comunales. El trabajo realizado es ampliamente reconocido por los Profesores Guías, principalmente porque es su primer enfrentamiento con la estrategia. *“Una experiencia buena, fue como un balde de agua fría porque se nos puso un poco entre la espada y la pared”.*<sup>96</sup>
- Estudio individual. En esta etapa el Profesor Participante recibe su texto, lo revisa, se familiariza con las temáticas a abordar en cada sesión y con su estructura. Aborda

---

<sup>96</sup> Penco, Lenguaje, E.P.

sistemáticamente cada sesión; resume, subraya, esquematiza, planifica, proyecta y direcciona; determina posibles dudas e inquietudes.

- Trabajo en equipo. Corresponde a una instancia pedagógica grupal, en la que los profesores se reúnen en el taller para trabajar los tópicos de cada sesión con un énfasis colaborativo y sinérgico. En esta etapa cada grupo de trabajo es dirigido por el Profesor Guía y su labor principal está centrada en guiar y acompañar el trabajo del taller.
- Apoyo pedagógico. Las dudas e inquietudes generadas en la tercera etapa que no son contestadas por el equipo ni por el Profesor Guía son encauzadas al Equipo de Profesionales del CPEIP, cuya misión es brindar a los Profesores Guías la oportunidad responder a sus inquietudes o preguntas, sea por vía telefónica, epistolar, servicio de fax, correo electrónico o incluso visitas. Es una etapa en la cual predominan los mecanismos de retroalimentación y de evaluación de proceso.
- Transferencia. La idea es transferir o proyectar al aula (ó a otro ámbito de la unidad educativa), diferentes tópicos, actividades o ejercicios asociados al que se estudia. Es una instancia eminentemente práctica en la cual el Profesor Participante ejecuta con sus educandos diferentes acciones pedagógicas que potencian dos variantes: la primera se relaciona con nuevas estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje; en tanto que la segunda se corresponde con el dinamismo y enriquecimiento de la propia práctica pedagógica.
- Evaluación<sup>97</sup>. Su objetivo es evaluar la apropiación del trabajo realizado tanto por los Profesores Guías como Participantes a través de un portafolio. En el primer caso los portafolios son evaluados por los profesionales del CPEIP, y en el segundo por los mismos profesores participantes en un proceso interno al taller de co y auto evaluación.

Desde el punto de vista de la viabilidad de su transferencia, al examinar las etapas descritas, se advierten dos grandes niveles. Sin embargo, la dinámica generada permite hablar de la emergencia de un tercer nivel, que aunque no está explícitamente establecido en los objetivos del Programa, constituye un efecto positivo no esperado y adicional de la estrategia implementada, por cuanto los Talleres Comunes de Perfeccionamiento Docente logran producir algunos importantes efectos en el sistema educacional comunal en su conjunto, más allá del ámbito de acción del propio Taller, del

---

<sup>97</sup> El portafolio es una herramienta para evaluar y potenciar procesos de reflexión pedagógica

Profesor Guía y de los Profesores Participantes. Transferencia no menos importante que sin duda demuestra y puede llegar a constituirse en un factor más de éxito de la modalidad.

- **Primer nivel**

Alude directamente a la responsabilidad que poseen los Profesores Guías de transferir la experiencia adquirida en su estadía en el CPEIP y por lo tanto la modalidad de perfeccionamiento. En este sentido la estrategia logra efectivamente un proceso de transferencia de la modalidad que es liderada por el Profesor Guía con la ayuda del texto.

En este primer nivel efectúa y se realiza de acuerdo a la estructura creada por el organismo correspondiente, e incluye:

- Una programación semanal o quincenal por un año escolar, en donde están claramente establecidos los días, horas y lugares. En este aspecto los Profesores Participantes valoran ampliamente que esta calendarización de las sesiones se efectúe al interior del grupo y en conjunto con el Profesor Guía, a partir de la dinámica y realidad horaria de cada comuna.
- Una clara demarcación de la ruta a seguir, en donde están previamente definidos los temas a abordar, con una estructura que incluye el abordaje de un problema, la lectura complementaria y por último un espacio para la evaluación.

Aunque cada una de las etapas identificadas en este nivel poseen importancia trascendental en el desarrollo de la estrategia de perfeccionamiento, no cabe duda que la etapa destinada al trabajo en equipo y por lo tanto al desarrollo de una ruta específica, constituye la actividad central que articula el perfeccionamiento y en torno a la cual circulan las demás.

La etapa es vital para lograr la significación del aprendizaje; es aquí donde se produce una comunicación multidireccional, el escenario donde se encuentra el Profesor Guía con los Profesores Participantes y las diversas visiones y experiencias personales comunes, que servirán de base para el proceso de reflexión personal y grupal. En esta etapa el trabajo es respaldado, por un lado, por un trabajo colaborativo transversal que considera a cada integrante como una individualidad que merece respeto y atención, lo que propicia una baja reactividad de los asistentes. Cuestión que resulta favorecida por la condición de profesor de aula de los Profesores Guías. *“La profesora es de aula, no de escritorio, por lo tanto el trabajo es pertinente y adecuado con nuestro trabajo”*<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> Osorno, Lenguaje, Encuesta

Las sesiones comienzan con la declaración de los objetivos de la sesión; en la totalidad de los casos, esta actividad es asumida por los Profesores Guías, quienes mediante medios diversos (transparencias, papelógrafo o utilizando simplemente el pizarrón), dan a conocer a los Profesores Participantes los objetivos que se persiguen. Seguidamente, los Profesores Guías instan a los Profesores Participantes a trabajar con su texto guía en la parte correspondiente a la sesión. En esta etapa los Profesores Guías producen el primer quiebre en la conducción de la sesión, ya que no son siempre ellos quienes dan lectura a la presentación.

Efectuada la presentación la sesión sigue con la lectura del texto destinada a reflexionar respecto a su propia práctica. *“Ahí viene el trabajo con el texto y, se llama mirando mi propia práctica, entonces ellos leen y te dice, por ejemplo, piensa cuántas, como enseñas, entonces ellos hacen un listado, por eso se hacen trabajos en grupo, trabajan en grupo, y dicen mira en realidad yo trabajo esto, y se hace un resumen y lo presentan, entonces después de cada uno tiene como la idea fija, de lo que entendió de su práctica.”*<sup>99</sup>

El trabajo con el texto es la parte de la sesión a la que los profesores dedican gran parte del tiempo disponible y existe amplio consenso tanto de los Profesores Guías como de los Profesores Participantes que son textos muy fáciles de entender y comprender, que son de buena calidad y que son aplicables a los distintos contextos de aprendizaje en que se desenvuelven. *“El texto es aplicable a nuestra realidad, da los lineamientos básicos sí, pero el resto uno la hace...y lo otro, sobre los conocimientos, actualiza los conocimientos...los temas en sí son de la contingencia...es necesario e imprescindible”*<sup>100</sup>

Habitualmente la modalidad se realiza en forma grupal, que tras las intervenciones de los Profesores Participantes ( a veces por períodos demasiado prolongados), se produce una primera plenaria, la mayoría de las cuales tiene como protagonistas a los propios Profesores Participantes, quienes exponen los distintos procedimientos utilizados en su práctica cotidiana, al resto de los asistentes.

Concluida esta etapa, que acapara una buena parte del tiempo disponible, los profesores inician el desarrollo de las actividades sugeridas en el texto guía. Esta es otra de las actividades centrales de la sesión y se realiza en grupos de 4 a 6 profesores. En esta etapa se seleccionan algunas de las

---

<sup>99</sup> Penco, Lenguaje, E.P.

<sup>100</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

actividades sugeridas en el texto guía. Terminado dicho trabajo se da inicio a una segunda plenaria y al final de esta, a una breve evaluación y cierre de la jornada.

En este escenario el rol que cumple el Profesor Guía resulta fundamental y hace recordar a los asesores-acompañantes descritos por Huberman<sup>101</sup>, puesto que comparten con ellos la formación en el trabajo de equipo, trabajando en una estrecha relación de cooperación y apoyo con los Profesores Participantes, interpretando la realidad, reconociendo problemas y, al mismo tiempo, proponiendo algunas alternativas de solución.

No obstante lo anterior, los Profesores Guías se muestran prudentes y mantienen una distancia para permitir el desarrollo personal de cada uno de los Profesores Participantes en la sesión. Situación que no los aparta de asumir un rol protagónico en la integración del grupo, no sólo al momento de iniciar el trabajo programado para la sesión, sino que desde el momento mismo en que los Profesores Participantes llegan al lugar donde se realiza la sesión.

La construcción iniciada implica condiciones y posturas, tanto de los Profesores Guías como de los Profesores Participantes, que hacen que la dinámica interna se transforme en una creación colectiva de enriquecimiento mutuo y transversal entre pares que comparten no sólo problemas, sino el deseo intrínseco de buscar alternativas y soluciones conjuntas. *“Es un grupo de profesores que se reúne y que comparten sus experiencias docentes de aula, que aportan a crear un ambiente de trabajo entre sus iguales, porque en el taller todas somos iguales, todas aportamos con lo que uno más sabe y está abierto a aprender de sus colegas, de lo que ellos hacen bien y de aquellas cosas que a lo mejor se pueden hacer mejor o no se hacen lo suficientemente bien., Esa es la idea ... la idea es que cada uno aporte efectivamente para mejorar ... mejorar lo que uno hace frente a sus alumnos, que son lo más importante, que aprendan cada día mejor”.*<sup>102</sup>

Se da a través de esta experiencia una estrategia de perfeccionamiento que escapa a las estrategias seguidas en los modelos clásicos de formación y perfeccionamiento docente. En primer lugar porque durante las sesiones se hacen grandes esfuerzos por apartarse de la cultura profesional heredada, tan característica del modelo práctico-artesanal. En segundo lugar, porque las discusiones e intercambios producidos consideran una multiplicidad de factores didácticos, que los hace apartarse

---

<sup>101</sup> Huberman, M. "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants". En: Revue française de pédagogie, N° 75, 1996, páginas 5 a 15.

<sup>102</sup> Osorno, Lenguaje, Entrevista

de los paradigmas del modelo academicista. Y tercer lugar, porque el sentido de las intervenciones realizadas no consideran al docente esencialmente como un técnico, como pregona el modelo tecnicista.

El análisis de los datos recogidos permite advertir que tanto los Profesores Guías como los Profesores Participantes suponen a la enseñanza como una actividad compleja, sobredeterminada por el contexto, en donde los docentes deben enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo soluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

Se genera a través de este expediente una dinámica de trabajo que parte de la práctica como eje estructurante, que problematiza desde la experiencia docente previa hasta las situaciones cotidianas, pasando luego a reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente.

En este proceso de construcción se producen relaciones multidimensionales caracterizadas por:

- La existencia de un proceso intencionado y consensuado encaminado a lograr una transversalidad de las múltiples relaciones de comunicación que se generan.
- La existencia de un ambiente de desarrollo, que hace que si bien el trabajo efectuado permite el enriquecimiento de tareas y propuestas individuales, esta especificidad no es menos importante dentro del grupo, de tal manera que existe cierta conciencia que para lograr un buen desarrollo del trabajo se requieren ciertas condiciones que el mismo grupo es responsable de crear o construir. *“cada uno puede aportar en este taller, decir cómo lo soluciona qué, cuáles son sus mejores ideas, las dudas se solucionan ahí”*<sup>103</sup>
- El establecimiento de un diálogo constructivo que permite a los Profesores Guías y Participantes entender que el conocimiento debe estar abierto a todos y a todo; que es importante incorporar a cada uno como fuente y expresión real del hacer educativo, susceptible de ser modificado en la acción; y que todos quienes participan de la sesión deben estar dispuestos a dar y recibir, a asumir una actitud positiva, de cooperación, de intercambio y de ayuda.
- La conciencia que para alcanzar el éxito es preponderante la disposición que cada uno tiene y los deseos de seguir y perseverar. Procurando desaprender incluso las formas en que han

---

<sup>103</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

aprendido. *“La verdad es que a nosotros siempre se nos enseñó de una forma y uno también como profesor siguió enseñando de la misma manera”*<sup>104</sup>

- La creación de un ambiente de trabajo entre pares que se brinden respeto y se acepte a cada individuo como una persona independiente y derechos propios. En las sesiones la gran mayoría de los Profesores Participantes aportan ideas, experiencias, elementos de discusión, por tanto Profesores Guías y Profesores Participantes conviven en un plano de horizontalidad, con los mismos derechos y deberes, donde todos aprenden de todos, donde se reconocen y, sobre todo, se respetan las habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias de cada uno. *“Este es un aprendizaje entre pares, porque yo en teoría no soy más que el resto que mis colegas, somos iguales y que en muchas de las ocasiones yo me he enriquecido mucho con lo que ellas aportan al taller. La verdad es que estos talleres sirven para poder aprender entre pares compartir lo que sabemos con el otro, con el otro par, porque el otro par también sabe algo y nos puede...lo que nos sucedió, yo también he aprendido, junto a ellos”*<sup>105</sup>

En definitiva en este nivel se advierte un empoderamiento de la tarea, con una autonomía y responsabilidad lejos de toda duda. *“Nosotros somos responsables de lo que ocurre en las sesiones del taller, sea en invierno o verano, sea el día que sea, incluso sea el estado en que se encuentre.”*

<sup>106</sup>

Lo señalado también se advierte en el caso de los Profesores Participantes, quienes expresan su satisfacción de participar en el taller, atreviéndose incluso a recomendar la modalidad. *“Se los recomendaría ya que es muy buena y se aprende y recuerda áreas que ya estaban olvidada, al compartir con otros colegas y los profesores Guías”*<sup>107</sup> *“Por eso este taller debiera mantenerse, sobretodo en las comunas, porque es difícil que nosotros accedamos a una universidad... y es bueno que podamos ir aumentando nuestro hacer”*<sup>108</sup>

---

<sup>104</sup> Penco, Matemática E.P.

<sup>105</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>106</sup> Idem.

<sup>107</sup> Mariquina, Matemática, Encuestas

<sup>108</sup> Matemáticas, VIII Región

- **Segundo nivel**

El segundo nivel de transferencia y acaso no el más importante, está relacionado con la capacidad de los Profesores Participantes para poder transferir al aula, las temáticas revisadas en los talleres. De todos los niveles de transferencia este es sin lugar a dudas el que merece mayor atención, especialmente porque de acuerdo a la estrategia implementada es el momento mismo donde los Profesores Participantes debe poner en acción las conceptualizaciones, procedimientos y valoraciones conseguidas en el perfeccionamiento con sus pares. El procedimiento es de suyo interesante por cuanto la estrategia no se conforma con una declaración discursiva de los Profesores Participantes respecto a la realización de esta transferencia, sino que logra instalar la obligatoriedad de presentar evidencias respecto a ella, registrándose notables esfuerzos adicionales de parte de los Profesores Guías en orden a la realización de visitas al aula, para observar en terreno la calidad de la transferencia realizada por parte de los Profesores Participantes.

La obligatoriedad de transferir al aula los productos del perfeccionamiento realizado constituye una valiosa aportación de la estrategia implementada, por cuanto no sólo se instala un sistema de perfeccionamiento cuya articulación la realiza un par, (cuestión que de suyo posee un peso y un valor que debe ser aquilatada en toda su magnitud), quien no sólo posee la responsabilidad de su conducción, sino que también la facultad de acompañar a los Profesores Participantes en el proceso de transferencia al aula. Lo que supone por un lado la aceptación del acompañamiento de los Profesores Participantes y por otro, el establecimiento de una dinámica que logra legitimar a los Profesores Guías para efectuar esa labor. El procedimiento se acepta como algo connatural a la modalidad de perfeccionamiento, capaz de aportar evidencias que junto con mejorar las prácticas pedagógicas de los Profesores Participantes, constituye la utilización del aula como un genuino escenario de aprendizaje.

Las acciones desplegadas en este segundo nivel resultan coherentes con la estrategia general implementada en la modalidad Talleres Comunes de Perfeccionamiento, puesto que vincular el trabajo realizado con la práctica diaria, contribuye a potenciar el auto-desarrollo personal y profesional de los Profesores Participantes, ya que el acercamiento proporciona la oportunidad para que los docentes sean capaces de desarrollarse por sí mismos y a través de este expediente:

- Integrar los nuevos aprendizajes con su conocimiento, vida y experiencia previa y actual
- Reflexionar sobre sus éxitos, fracasos y posibilidades
- Desarrollar habilidades metacognitivas
- Potenciar su autonomía, responsabilidad personal y aprender a aprender.

En el largo camino hacia la transferencia al aula, destaca sin lugar a dudas la confección de los portafolios, especialmente porque la primera versión de los talleres no traía este requerimiento. La exigencia pretende, por un lado, que los Profesores Participantes presenten evidencias que demuestren que efectivamente están cumpliendo con la transferencia, y por otro, inducir un proceso de evaluación paralelo al desarrollo de las sesiones de cada taller.

El objetivo de los portafolios es evaluar el grado y la calidad de la transferencia que se está realizando, evitando los problemas generados originalmente en donde los Profesores Participantes presentaban un informe de su trabajo en el aula al final del año, sembrando una estela de dudas respecto a los procedimientos seguidos en el proceso de construcción, puesto que no existía claridad de si acaso tal confección se hacía efectivamente durante el proceso o si por el contrario, se realizaba al final como un requisito administrativo del programa. Lo anterior es ampliamente valorado por los Profesores Guías. *“El que viene ahora en el segundo texto, o en la segunda versión del taller comunal, que es para llevarlo al aula, que era lo que la vez anterior no se hacía, tu no tenías manera de comprobar, si realmente el profesor lo estaba haciendo en aula o no.”*<sup>109</sup>

El portafolio es un herramienta educativa de incalculable valor, constituye una modalidad de evaluación auténtica, respecto de la efectividad de un docente en su trabajo de aula y provee una retroalimentación que brinda la oportunidad de mejorar su estilo de enseñanza y nivel de profesionalización. Cada portafolio es único y diseñado de acuerdo a las características de cada profesional.

El portafolio provee una vía para evaluar la relación entre las decisiones de los docentes, sus acciones y objetivos, en un diálogo continuo diseñado para proveer un contexto en el cual se experimente la naturaleza multifacética de la enseñanza. En esta cuestión, la reflexión ocupa un

---

<sup>109</sup> La Unión, Lenguaje, E.P.

lugar central, especialmente porque cuando se ejercita la actividad docente sin una reflexión adecuada, se corre el peligro de convertirla en algo mecánico y rutinario, con graves consecuencias tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para el desarrollo del profesor.

Un portafolio debe hacer patente los aspectos que el docente ha tomado en cuenta para la planeación y realización de su cursos, como las características tienen los estudiantes a los que imparte el curso, su nivel de enseñanza, sus conocimientos previos. Especialmente el docente debe contestar a las preguntas: ¿por qué un ejercicio, trabajo o prueba, expresa resultados más altos o más bajos de lo que esperaba?; ¿con qué criterios valora que un trabajo es bueno o deficiente?.

Por último el si bien es innegable que el portafolio cumple la función de procedimiento e instrumento de evaluación (para la certificación) de los aprendizajes, sin embargo, en el contexto de los talleres comunales el portafolio fue diseñado sobretodo para “posibilitar” la reflexión de los que ocurre en el taller y su pertinencia para ser trabajado en aula. en otras palabras la tarea del portafolio “pone la exigencia” de pensar lo que se está discutiendo. el sentido fundamental es “poner” un pretexto que obligue a los profesores a un esfuerzo metacognitivo.

Preguntarse lo anterior ayuda a detectar en el proceso enseñanza-aprendizaje las fortalezas y debilidades del propio trabajo, teniendo una base en las cuales se pueden tomar decisiones para mejorar la práctica. Sin este proceso de reflexión que conduce al cambio, el portafolio perdería su sentido y su utilidad, de ahí la importancia de no omitir el incluir una reflexión escrita entre los materiales que lo conforman.

Lo señalado es absolutamente congruente con la estrategia evaluativa que pretende impulsar el Taller Comunal. Especialmente porque la estrategia implementada logra resarcirse de las dos críticas que comúnmente se realizan a su utilización. La falta o necesidad de estandarización, que es soslayada con el establecimiento de requerimientos (criterios), específicos que debe contener y que son conocidos por todos los Profesores Participantes en forma previa, ( presentación del profesor, descripción y análisis crítico de la transferencia en aula, elaboración de conclusiones y presentación de evidencias). Y la necesidad de superar su subjetividad intrínseca. En este contexto la estrategia implementada a través de los talleres comunales logra hacer la evaluación de los portafolios de una manera valida y confiable al introducir indicadores para su evaluación que posee cualidades predeterminadas, como se observa en el Cuadro N° 7, que se acompaña:

**Cuadro N° 7:** Criterios e Indicadores de Evaluación de los Portafolios

<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>
Estructura y desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad en la estructura y desarrollo del portafolio.</li> <li>• Estructura clara, presentación intencionada, ordenada y precisa.</li> <li>• Material bien organizado, completo y fácil de seguir.</li> <li>• Relevancia de los aspectos destacados en la síntesis.</li> </ul>
Coherencia entre las partes y relevancia de las evidencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia entre objetivos, estrategias, materiales usados en el taller y las reflexiones incorporadas en el portafolio.</li> <li>• Correspondencia entre las evidencias incluidas y lo desarrollado en los puntos REFERIDOS A LOS APRENDIZAJES EN EL SUBSECTOR Y EN LA CONDUCCIÓN DE GRUPOS.</li> <li>• Claridad en las razones que justifican la elección de cada evidencia</li> </ul>
Transferencia al Aula-aplicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad y precisión en la descripción de la transferencia al aula.</li> <li>• Profundidad en los análisis y síntesis de los procesos implementados con sus alumnos y de los resultados obtenidos.</li> <li>• Pertinencia de las evidencias con que respalda la transferencia.</li> </ul>
Aprendizajes logrados-reflexiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profundidad y relevancia de los aprendizajes señalados.</li> <li>• Calidad en los análisis y síntesis presentados.</li> </ul>

Fuente: CPEIP. Talleres Comunes

Por lo demás, la misma utilización de la modalidad constituye una fortaleza del programa, puesto que junto con lograr incorporar a la estrategia de perfeccionamiento un elemento diferenciador respecto de otras modalidades de perfeccionamiento, apuesta por un formato de evaluación centrado en el trabajo docente, en el acontecimiento de aula, lo que permite avanzar en un proceso autoevaluativo que a la larga posibilita desarrollar un potencial que impacta a los propios docentes, y a la institución encargada del perfeccionamiento.

En el plano personal el portafolio permite el autoexamen y la detección de las debilidades y fortalezas, da la oportunidad a cada Profesor Participante de contextualizar su experiencia docente, produciendo un nuevo enlace entre los docentes involucrados, lo que contribuye a la relación de paridad que caracteriza al programa, ya que el Profesor Guía no sólo es quien tiene la responsabilidad de conducir el taller, sino que también es quien evalúa a los Profesores Participantes.

El portafolio permite a cada Profesor Participante seleccionar sus mejores evidencias de logro, y al mismo tiempo organizarlas de manera de comunicar lo realizado en su práctica. Lo que posibilita que los Profesores Participantes puedan revisar su propia actuación y asumir un papel más proactivo ante su labor docente. Realizar lo anterior propicia la búsqueda de nuevos caminos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los Profesores Participantes serán cada vez más conscientes de qué es lo que hace, por qué lo hace y qué efecto tiene en sus estudiantes.

En el plano institucional el portafolio permite que el CPEIP, cuente con información para hacer una observación más objetiva de los Profesores Participantes, así como para constatar el cumplimiento y seguimiento de los nuevos Planes de Estudios para el nivel. Asimismo el portafolio ayuda a fomentar una cultura de profesionalismo en la docencia y a través de ella mejorar la calidad del servicio educacional ofrecido.

- **Tercer nivel**

Este nivel está directamente relacionado con las acciones efectuadas más allá del ámbito de acción del propio Taller, tanto por parte de los Profesores Guías como de los Profesores Participantes.

Frecuentemente se concibe el trabajo docente como una acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. No obstante lo anterior, si bien este es uno de los ejes básicos, el trabajo docente alcanza otras dimensiones como la práctica institucional global y el conjunto de su práctica social, nivel en el cual se ubica la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la escuela. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre el trabajo docente, la institución escolar y el contexto, ya que la estructura global del sistema condiciona algunas de las funciones didácticas que se ejercen dentro del mismo.

Al analizar la información disponible se observa que los Profesores Guías y los Profesores Participantes no sólo poseen un compromiso con el proceso de enseñar, sino que también con una práctica social que los hace comprometerse con la comunidad educativa a la que pertenecen, en su más amplia expresión. De tal manera que el fenómeno educativo deja de ser un problema de su vida privada, sino que una ocupación socialmente encomendada, que hace que se sientan de alguna manera responsables del resto de las acciones realizadas en su escuela y comunidad. Lo anterior produce un acercamiento de los profesores a una postura ética, que los aproxima al modelo del gestor educativo.

No son pocos los docentes quienes, en forma complementaria a su trabajo en el taller, han sido capaces de transferir parte de su experiencia al interior de sus propias unidades educativas, provocando un impacto que, aunque no se puede cualificar, constituye un factor que debe necesariamente ser considerado a la hora de evaluar la estrategia implementada. *“Varios de mis colegas que pertenecen al taller le han pedido que en sus respectivos colegios ellos hagan una actualización curricular chiquitita si se quiere pero trabajan en los consejos técnicos los colegas de nuestros talleres en sus respectivas escuelas actualizan al restos de sus colegas”*<sup>110</sup>

Lo señalado pone de relieve, por un lado, la necesidad de perfeccionamiento que existe entre los profesores del sistema educativo y, por otro, la imagen positiva que existe en las unidades educativas del trabajo realizado en el taller. Se puede inferir entonces que la evaluación positiva que hacen los Profesores Guías y Participantes respecto de la estrategia implementada, no sólo tiene que ver con una acción discursiva, coyuntural y de autocomplacencia de las acciones realizadas, sino que también con un accionar efectivo en sus establecimientos educacionales, que hace que sus propios pares les reconozcan ciertas competencias que merecen ser socializadas al interior de las unidades.

En el análisis de los datos recogidos se observa también que los Profesores Participantes han sido capaces de generar instancias de transferencia en sus unidades educativas con docentes de otros niveles y aún con otros subsectores de aprendizaje. *“Nosotros hemos hecho articulaciones, con la colega de Lenguaje y de Matemática y pedimos también ayuda a otros colegas, junto con ellos*

---

<sup>110</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

*hemos hecho por ejemplo seminarios de lenguaje, seminarios comunales. Donde reunimos a profesores, porque resulta que las escuelas son varias, y no todas están en estos talleres, entonces reunimos a profesores de 1° y 2° año después de 3° y 4°, también nos hemos reunidos con los profesores diferenciales y también hemos hecho articulaciones con Kinder y ha sido bastante bueno”<sup>111</sup>*

La estrategia seguida Ha permitido también a los profesores apropiarse lentamente de la dinámica de formación de redes al interior de sus comunas. Una red se entiende como un grupo de profesores de diferentes escuelas que cooperan durante un período de tiempo en la implantación de un proceso que conlleva una cierta innovación. Su creación abre un espacio para el aprendizaje entre iguales, y sugiere un distanciamiento de los profesores participantes de las ofertas oficiales y de las actividades convencionales de formación, cuyos formatos no satisfacen sus necesidades.

La red constituye una forma de implicar a otros profesores en la dirección de su propio aprendizaje; permite superar las limitaciones de los roles institucionales, jerarquías y localización geográfica, proporciona la oportunidad de crecer y desarrollarse en una comunidad profesional que se centra en su propio desarrollo, proporcionando formas de aprendizaje que tienen más que ver con su propias vivencias profesionales, de allí que la creación de una red a partir de la estrategia seguida en los talleres comunales constituye un efecto que debe ser absolutamente valorado. *“Se han creado redes de interescuola, intercurso digamos, las colegas participantes con varios profesores de otros cursos. Cuando un profesor ... se inició ahí una red de ... en el colegio particular, están ellos con profesores rurales con los de acá, municipales”<sup>112</sup>*

La creación de una red además de ser consistente con la dinámica propia de la sociedad del conocimiento, implica de parte de los Profesores Participantes el diseño y ejecución de una estrategia conscientemente organizada, la visión de que los profesores que han asistido al taller poseen conocimientos relevantes, la evidencia del desarrollo de la capacidad de autogestión, el reconocimiento de que aprender sólo de las propias experiencias limita el desarrollo, que los docentes se comprometen con un tipo aprendizaje con significado, que el aprendizaje está distribuido y que es posible construirlo colaborativamente y, por último, que para el desarrollo de tareas complejas, (y aprender a enseñar evidentemente lo es), ninguna persona posee la totalidad

---

<sup>111</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>112</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

de conocimientos y habilidades de forma individual. *“Todos soltamos un hilo, como los gusanos de seda, pero ese hilo, si se entrecruza con otros, si se entrelaza, puede hacer un hermoso tapiz, una tela inolvidable.”*

En este tercer nivel de transferencia, por último, se da aún otra expresión no menos importante, que se refiere a la confección, creación, utilización y transferencia de material didáctico, lo que supone una apropiación didáctica de la necesidad de construir materiales propios y contextualizados y el desarrollo de la creatividad de los profesores participantes, cuestión que también debe ser valorada a la hora de evaluar la transferencia realizada y constituye un factor más de éxito de la estrategia diseñada, aunque como se ha señalado esta no haya sido esperada.. *“Un grupo ideó un cuento que ahora anda recorriendo las escuelas.”*<sup>113</sup>; *“En Paillaco, en un taller surgió un texto para la lectura en primer año en función de la información y el texto que nos dieron allá más la recopilación, en conjunto con los demás profesores”*<sup>114</sup>; *“En Panguipulli hemos creado una página WEB con el taller de perfeccionamiento... Yo le entrego (en ella).. todas las actividades que vamos realizando”*<sup>115</sup>

### **7.2.1.2.- Discordancias**

A pesar de la rica dinámica interna generada y de que el desarrollo de cada sesión parte de la realidad más próxima de los Profesores Participantes, con el objetivo de comprenderla. Las evidencias recogidas demuestran que se dan a lo menos las siguientes discordancias:

#### **a.- Apropiación teórico conceptual**

Es aquí donde se aprecia una primera tensión de la estrategia diseñada, puesto que el formato no genera una dinámica efectiva que relacione con equilibrio la trilogía práctica-teoría-práctica. Incluso, esta falta de distanciamiento reflexivo alcanza a los objetivos mismos del Programa, en los que se advierten confusiones de roles, que hace que los Profesores Participantes infantilicen, en algunas ocasiones, las relaciones. *“Me decían: dígame si está bien señorita, y yo les decía: no me digan señorita, yo soy colega igual que ustedes.”*<sup>116</sup>.

<sup>113</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>114</sup> Valdivia Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>115</sup> Valdivia Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>116</sup> Concepción, Matemáticas, F.G.

La confusión se da también en el plano operativo entre aquello que los docentes realizan en el taller con aquello que efectivamente debe ser transferido al aula, cuestión que evidencia la falta de una reflexión efectiva, capaz de diferenciar los niveles en que se trabaja. *“En ese sentido, hay que diferenciar y decirles a los profesores: esto que vamos a ver ahora es para nosotros y después actividades para el aula”* <sup>117</sup>

No cabe duda que un proceso como el especificado es complejo, gradual y diverso, especialmente porque cada profesor tiene un ritmo distinto de desarrollo y estilo aprendizaje, que se entrecruza con sus propias concepciones, compromisos e ideas respecto a lo que debe ser su propio proceso de aprendizaje, además del contexto escolar.

Al establecer un contacto tan estrecho con la práctica, la modalidad logra impregnar al profesor de un saber práctico, que le da la oportunidad de elaborar y modificar su práctica docente en forma evolutiva y experiencial. Sin embargo, ciertamente el camino resulta menos provechoso, que si se hicieran esfuerzos encaminados a transitar entre la práctica y la teoría, entre el hacer y el pensar de una manera más efectiva e intencionada, por ejemplo, asignando tiempos obligados y exclusivos.

De allí que si bien en la estrategia seguida se puede distinguir la preponderancia del modelo hermenéutico-reflexivo por sobre otras estrategias de perfeccionamiento, no logra consumir el acto de construcción que articule la práctica-la teoría y la práctica. La construcción de conocimiento es un diálogo permanente entre la experiencia y la razón, entre la razón y la experiencia, donde se ponen en juego variables cognitivas, emocionales, afectivas, psicomotrices, éticas, intereses, deseos, capacidades y resistencias. Este diálogo se produce a partir de la propia experiencia, donde es posible reconocer y comprender los obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1999), entendidos como “el acto mismo de conocer íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones”.

Lo anterior queda claramente establecido al examinar el discurso argumentativo de los Profesores Participantes al momento de pronunciarse respecto a los aportes recibidos para su desarrollo profesional en el Programa, en los que no reconocen la incorporación de conocimientos teóricos, ni esperan que las acciones desarrolladas en el Taller prioricen su transmisión. Más bien ponen énfasis en los aportes recibidos a nivel de estrategias didácticas, a la importancia de la resolución de problemáticas sobre las propias prácticas, a la trascendencia de la generación de un conocimiento profesional nacido en y desde la práctica, a las tareas efectuadas para generar un nuevo

---

<sup>117</sup> Concepción, Matemática, F.G.

conocimiento para interpretar y comprender situaciones específicas y variadas, vividas en la cotidianidad de su trabajo. Las sesiones mejor recibidas por los docentes son las que "satisfacen necesidades de la práctica", e incluyen técnicas y procedimientos relacionados con las asignaturas. Cabe señalar que esta demanda de "recetas" es propia de una tradición de formación eficientista que hace hincapié en el "cómo enseñar", desvalorizando el "qué enseñar" y el "para qué enseñar".

En este tránsito, los profesores no asumen la problemática de la fundamentación, lo que permitiría romper con los discursos homogeneizadores y totalizantes que ciertamente reprimen las posibilidades de creación propia. De tal manera que la justificación de las innovaciones efectuadas, o no es considerada, o es fundamentada desde el punto de vista administrativo, o desde un deber ser, que en la mayoría de los casos termina por negar su propia construcción. Se advierte entonces que las innovaciones o decisiones adoptadas son explicadas por requerimientos ministeriales, por las exigencias que impone la Reforma, por referencia a textos de apoyo que traen actividades a desarrollar, por discursos, estereotipos, etc. *"Hacer las clases de acuerdo a la Reforma, lo que la reforma pide es que los profesores acompañen al alumno y no que el profesor haga todo"*<sup>118</sup>

De esta manera se produce un divorcio al interior de su propio discurso, ya que por un lado valora el conocimiento profesional como algo que emerge en y desde la práctica como resultado de la reflexión y, por otra, al momento de justificar sus acciones recurre a explicaciones que demuestran la falta de apropiación de una propuesta teórica que fundamente ese proceso de construcción personal, en el cual está empeñado.

Resulta de extraordinaria importancia este último hallazgo, puesto que una de las cuestiones centrales de las estrategias de perfeccionamiento docente centradas en la experiencia de estos – como los Talleres Comunales- es que la reflexión sobre las prácticas propias esté efectivamente acompañada por la problemática de la fundamentación, único camino posible para lograr distinguir situaciones prácticas semejantes o disímiles.

Es por esta razón que resulta urgente

- Complementar el trabajo ofreciendo una metodología que permita que esa construcción experiencial del conocimiento no se agote en sí misma, sino que les faculte acceder a otros niveles y tipos de conocimientos que puedan ser confrontados con las preguntas específicas que han surgido en su práctica. Siendo esencial la revisión bibliográfica como fuente de información.

---

<sup>118</sup> Osorno, Lenguaje, E.P.

- Profundizar la problematización de la práctica cotidiana, dándole mayor sentido. La cotidianidad laboral si bien es el lugar desde donde se puede llegar a construir un conocimiento pedagógico, si es críticamente enriquecida y transformada por ellos mismos, permite la construcción de una nueva teoría y práctica, a la cual es necesario aspirar.

## **b.- Transferencia**

Ya se ha señalado que en la estrategia implementada destacan tres niveles de transferencia. Aunque cada uno de ellos posee fortalezas evidentes, en la transferencia realizada se aprecian algunos inconvenientes que resulta importante consignar.

- **Primer Nivel**

En este nivel los principales inconvenientes detectados tiene relación con: la programación realizada y con la demarcación de la ruta a seguir, en donde están previamente definidos los temas a abordar, con una estructura que incluye el tratamiento de un problema, la lectura complementaria y por último un espacio para la evaluación.

En relación con la programación, si bien no se observaron grandes variaciones en la calendarización de las sesiones, los Profesores Guías hacen ver que no obstante haber cumplido en general la programación existente, se han presentado dificultades con los directivos de los establecimientos, quienes en algunas ocasiones no respetan el calendario informado, fijando en esos momentos actividades obligatorias a los Profesores Participantes, que hace que, estos no en ocasiones se presenten a las sesiones del Taller, lo que provoca desazón en los Profesores Participantes y una visión negativa de su gestión. “ *Deberían lavarles a ellos primero la cabeza que a nosotros. Los directores de los colegios son lo más cerrado, hay colegas que les duele no ir al taller.*”<sup>119</sup>

En relación con los horarios prefijados si bien el diseño contempla la realización de sesiones de 2 o 4 horas según se trate de una sesión semanal o quincenal, se advierte que en ambos casos el trabajo efectivo es bastante inferior a la programación.

A lo menos tres factores influyen en los tiempos reales utilizados. En primer lugar el atraso permanente de algunos los Profesores Participantes que hace que el inicio de las sesiones sea

---

<sup>119</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

aplazado en a lo menos 15 minutos o en su defecto que partan sólo con algunos minutos de retraso, lo que obliga a los asistentes a retomar la temática ya abordada luego que se incorporan algunos Profesores Participantes, lo que merma el tiempo de trabajo efectivo.

En segundo lugar, el término de una jornada laboral muy próxima a la hora de inicio de la sesión, que obliga a postergar los tiempos de inicio. Esto es especialmente significativo en talleres cuyos Profesores Participantes trabajan en zonas alejadas, los que muchas veces dependen de un horario de movilización que no ayuda a su llegada a tiempo.

En tercer y último lugar el excesivo tiempo dedicado a una pausa, usada tradicionalmente para compartir un desayuno u once, según se trate de un taller efectuado en la mañana o en la tarde. La pauta se extienden en general a 30 minutos, dado que son los propios profesores asistentes quienes tienen que preparar y desarmar el escenario.

Lo señalado redundante de manera negativa en la productividad, por cuanto los tiempos son reducidos y aunque en general la pretensión es abordar en su integridad el contenido propuesto por el texto guía para la sesión, la realidad es que esto último no se logra efectivamente, ya que se dedica gran parte de la sesión a la narración de experiencias de aula que aunque aportan a los contenidos de la sesión y a la realización de preguntas o devoluciones, constituyen sólo una parte de la programación.

Lo anterior merma la reflexión a la hora de efectuar la evaluación de la sesión que incluye el análisis del cumplimiento de los propósitos, de las debilidades en los contenidos tratados, requerimientos necesarios para mejorar, aspectos logrados y, por último, el detalle de la transferencia al aula en relación con la temática abordada.

En general, esta última parte de la sesión aunque es trascendental, no siempre se realiza y en los talleres que se alcanza a realizar, resulta insuficiente debido a que los tiempos empleados son mínimos, no alcanzando a cerrarse el circuito de la sesión y por tanto las temáticas abordadas.

En relación con el derrotero seguido en las sesiones, es importante destacar que cada sesión posee una estructura que procura ser respetada, aunque con tiempos en general variables. Los principales problemas detectados en el derrotero seguido son los siguientes:

Al inicio de la sesión, en la totalidad de los casos revisados, la actividad destinada a la declaración de los objetivos, deja una estela de dudas respecto a su real impacto dentro del taller. La actividad realizada aparece de manera más bien discursiva o declarativa, más no como un eje capaz de

articular el trabajo a iniciar, en donde se registren al menos parcialmente los alcances y proyección de cada uno de los objetivos.

En el trabajo con el texto, -que como se ha señalado es la parte de la sesión a la que los profesores dedican gran parte del tiempo disponible-, es donde se producen los principales inconvenientes descritos respecto de la falta de una apropiación teórico conceptual de los docentes participantes en la modalidad. Especialmente porque tanto las actividades expresamente establecidas con el propósito de trabajar los aprendizajes previos de los profesores participantes como aquellas destinadas a la reflexión no se realizan o resultan intrascendentes en el trabajo realizado, lo que de alguna manera produce una legitimación de la práctica de manera autoreferencial, sin alcanzar las intervenciones un mínimo nivel de reflexión teórica. Es verdad que hay discusiones, preguntas y reflexiones; sin embargo, estas circulan en torno a la práctica concreta, respecto al éxito o fracaso de tal o cual procedimiento empleado, más no en torno a una discusión que evidencie una mínima apropiación teórico conceptual. Lo anterior hace que no pocos docentes terminen por legitimar sus propias acciones, *“Es que yo lo he hecho siempre así.”*<sup>120</sup>

Durante el desarrollo de las actividades sugeridas en el texto guía y como producto del importante tiempo invertido en la presentación y discusión de las prácticas concretas, se observa que el trabajo efectuado en general es grupal aún de aquellas actividades expresamente consignadas para ser desarrolladas en forma individual y se realiza a partir de una selección de las actividades sugeridas en el texto guía, especialmente aquellas que tienen que ver con la bajada al aula, desdeñando aquellas que tiene que ver con la reflexión y análisis, lo que profundiza el distanciamiento teórico conceptual de los Profesores Participantes y una sobrevaloración de la práctica en sí misma. *“Ahí vienen cosas prácticas para hacer en la clase y luego se llevan tareas para hacer trabajos con los niños, pero además de eso, que trae el texto, lo importante no es el texto en sí, es la experiencia que el colega aporta para mejorar”*<sup>121</sup>

En relación con el momento del cierre se observan también deficiencias, debido al escaso tiempo empleado ya que este no propicia una clara explicitación de los aprendizajes logrados con las actividades seleccionadas, lo que de alguna manera atenta contra el diseño original de la estrategia

---

<sup>120</sup> Penco, Lenguaje, E.P.

<sup>121</sup> Valdivia, Matemática, F.G.

que contempla este espacio con el objetivo de sistematizar y resaltar los aprendizajes adquiridos, procurando no sólo dar cuenta de las actividades realizadas sino que también una evaluación y autoevaluación de la sesión en su conjunto, que promueva la discusión de los profesores participantes en torno a los procesos de aprendizaje y la elaboración de conclusiones.

- **Segundo Nivel**

El objetivo central de los talleres Comunales de Perfeccionamiento es contribuir a la actualización de los profesores para apoyar el mejoramiento de su gestión y práctica en el aula, sin embargo, es precisamente ese objetivo central el que aparece como una de las aportaciones de la cual no existen certezas de parte de quienes poseen la responsabilidad de dirigir los talleres, los Profesores Guías.

*“Lo que yo encuentro que le falta es el apoyo, o la observación, o la intervención en el aula del Profesor Participante, por que en la teoría nosotros podemos hacer mucho, puedo tener unos excelentes discursos de parte de él, pero al momento de ir a aula puede que las cosas no se estén dando como ella lo dice, vuelve a la tiza, al lápiz y al pizarrón. Entonces eso es lo que encuentro yo que falta apoyar por que solo nos piden observar una clase, pero pienso que a lo mejor, intervenir un poco mas en el aula, por que son estrategias nuevas que se están utilizando”<sup>122</sup>*

Es más, algunos Profesores Guías plantean que definitivamente no todos los Profesores Participantes transfieren al aula, los productos confeccionados en los talleres. *“No todos transfieren, de 30, 7 u 8 participantes están en condiciones de aplicar, investigan para transferir a sus cursos, pero otros tienen un conocimiento para sí, que de repente aplican”<sup>123</sup>*

Entre los factores que explican la falta de certeza respecto de la eficacia de la estrategia implementada para producir los efectos deseados en el aula, se cuentan los siguientes:

- La falta de claridad de los profesores participantes para diferenciar las actividades diseñadas para ser realizadas por ellos y aquellas encaminadas a ser realizadas por sus estudiantes, lo que obliga permanentemente a los Profesores Guías a tener que aclarar cuáles actividades tienen uno y otro objetivo, sembrando una estela de dudas respecto a su impacto.
- La falta de tiempo de los Profesores Guías para acompañar a los Profesores Participantes al aula, con el objetivo de ir a ver lo que está efectivamente ocurriendo en ella. *“El profesor se va*

---

<sup>122</sup> Osorno, Comprensión, E.P.

<sup>123</sup> Valdivia Lenguaje y Comunicación, F.G.

*del taller y está solo con sus alumnos y ahí yo no puedo decir que es lo que efectivamente pasa".* <sup>124</sup> .

- La ausencia de un marco referencial destinado a verificar y retroalimentar las prácticas pedagógicas en el aula, como por ejemplo, el que se puede desprender del Marco para la Buena Enseñanza.
- El distanciamiento geográfico de algunos profesores del taller del lugar en que se efectúan los talleres. *"Es muy difícil ir a ver a un colega que es de lejos eso no se puede no hay tiempo y los que viven más lejos están más desamparados por así decirlo"* <sup>125</sup>.
- La falta de receptividad de algunos Profesores Participantes para llevar a la práctica los productos de las sesiones y las innovaciones. *"Suele suceder que en el tema de la enseñanza de las matemáticas, algunos profesores se cierran con una sola forma de hacerlo...al punto que, por ejemplo, con el tema de la reserva, que en la suma habitualmente va arriba...si se les dice que por qué no la pone abajo, rápidamente dicen: ¡No!"*<sup>126</sup>
- La irregularidad de los Profesores Participantes en la presentación de evidencias, que demuestren tal transferencia, a pesar que las actividades de los textos guías expresamente las exigen. *"tengo colegas que tienen su carpeta en blanco"*<sup>127</sup>

Al examinar los portafolios, -aunque en esta parte del informe no se pretende hacer efectuar un detalle pormenorizado- el panorama no es muy alentador, pues se observa que existe:

- Una falta de evidencias que indiquen el dominio de conceptos básicos
- Una escasa reflexión de las situaciones problemáticas vividas
- Un escaso desarrollo de la creatividad y de la capacidad de aplicación de los conocimientos adquiridos
- Una inducción de las respuestas de los alumnos en las actividades presentadas como producto de una manipulación formal.
- Una carencia de actividades que permitan a los alumnos generar, discutir, comprobar y aplicar ideas y verificaran sus hallazgos.
- Una muy baja incorporación de tareas que resulten un desafío para el alumno.

---

<sup>124</sup> Osorno, Lenguaje, E.P.

<sup>125</sup> Osorno, Lenguaje, E.P.

<sup>126</sup> Talcahuano, Matemática E.P.

<sup>127</sup> Matemática Concepción. F.G.

- Una falta de aplicación de los conocimientos adquiridos a problemas que describan fenómenos de la vida real y de la experiencia de los alumnos.

De tal manera que los portafolios presentados no confirmaron un cambio de tendencia, las actividades elegidas no generan el abordaje de problemas que hagan pensar a los alumnos, tampoco permiten que el alumno pueda usar su experiencia previa y aplicar su sentido común, ni tampoco elaborar preguntas nuevas.

Lo anterior hace necesario efectuar esfuerzos encaminados a:

- Profundizar la evaluación docente a través de los portafolios. Los especialistas hablan de un período de tiempo cercano a los dos años para desarrollar, implantar y regular un programa de evaluación a través de los portafolios y probadamente el programa Talleres Comunes de Perfeccionamiento, con la duración actual (un año), si bien logra iniciar a los profesores en este formato evaluativo, no logra consumir la apropiación de la modalidad.
- Insistir en los beneficios que posee la modalidad. Se observa que los Profesores recibieron las pautas sin apropiarse efectivamente de sus alcances.
- Difundir en forma explícita la forma como serán usados los portafolios. Si ellos son usados para avanzar, entonces, la estructura y los métodos de puntuación necesitan ser explicados en detalle.
- Considerar a los portafolios como una de las formas existentes para realizar una evaluación auténtica. Por ello, deben ser usados como una parte del proceso de evaluación, en conjunto con otras formas de evaluación

- **Tercer Nivel**

Básicamente las observaciones que se pueden realizar tiene que ver con la necesidad de potenciar e intencionar un producto no esperado, pero del cual existen suficientes pruebas como para potenciarlo, alentarlos y difundirlo. Para ello hace falta un esfuerzo y compromiso intencionado que los fomente, ya que no cabe duda que la formación de una red constituye un aliciente para el aprendizaje, la innovación, la flexibilidad, la autonomía, y el aprendizaje colaborativo que la sociedad del conocimiento

demanda con insistencia. Con la formación de una red los profesores identifican problemas comunes y se acercan a un lenguaje común, y una misma manera de entender la realidad.

Los profesores poseen una gran responsabilidad a la hora de dar respuesta a las nuevas demandas sociales generadas y a los cambios producidos en la forma de ver el conocimiento y el aprendizaje. Y en este contexto han sido los propios profesores quienes han podido desarrollar una forma de perfeccionamiento diferente. Es en este mismo orden de cosas que los profesores manifiestan que esta modalidad de perfeccionamiento es relevante, pero el número de horas asignado no se condice con su importancia e intensidad de trabajo involucrado, más aún se plantea que otras modalidades cuyo registro de calidad es dudoso tienen mayor número de horas acreditado, también se postula por los profesores la incorporación de otros estamentos a nivel de escuela o la posibilidad de su obligatoriedad, *“No hay comparación con la cantidad de horas que reconocen con el tiempo que uno dedica a esto, porque son 160 horas que reconocen y realmente si una saca la cuenta es harto más... no sólo es permanente los días que uno cita, si no que hay detrás una preparación de material, después transferencia al aula, entonces no hay comparación por que se saca un ejemplo, si uno saca un curso a distancia le mandan el test, uno responde sus preguntas manda un trabajo y quizás hasta lo consiguió con el colega y lista le reconocen 1200 horas entonces no hay comparación”*<sup>128</sup> Al taller, yo le aumentaría la cantidad de horas... considero que son muy pocas la horas comparada con todo el trabajo que tienen que hacer los colegas... en estos momentos son 160 horas...que el CPEIP se las juegue anunciando a nivel DAEM, no sé, por un buen pago de nosotros los profesores guías que nos sacamos muchas veces la mugre y se nos paga nada o la nada misma... incorporaría a los jefes técnicos y también haría taller obligatorio para todos los profesores, no en forma voluntaria”.<sup>129</sup>

---

<sup>128</sup> Matemáticas, X Región

<sup>129</sup> Lenguaje y Comunicación, VIII Región

### 7.3.- Variables de contexto

Se refiere a la articulación de recursos para el desarrollo del taller, distribución del tiempo, organización de los recursos humanos que participan, utilización de la infraestructura, utilización de redes y articulación con los niveles ministeriales y comunales. En la perspectiva que todos estos elementos contribuyen al cumplimiento de los objetivos de la modalidad.

Respecto al Horario y Período de Funcionamiento del taller durante el año, se encuentran opiniones discrepantes en cuanto a su período de inicio, frecuencia de funcionamiento, horas y día. Las encuestas aplicadas y los Focus Group desarrollados permiten apreciar estas discrepancias, incluso dentro de un mismo Taller. *"Debería desarrollarse desde marzo"; "Curso debe durar un semestre"; "Debía ser en el primer semestre" "La temporada, debería ser en Abril", "Terminar antes de fin de año", "Debería tener más tiempo", "Todo el año es muy agotador", "Deberían comenzar en marzo"*<sup>130</sup> Al consultar acerca de las debilidades del taller, también se hizo referencia por los docentes participantes al horario y día de funcionamiento del taller. *"Los talleres deberían realizarse dentro de la carga horaria del docente", "horario adecuado para el taller", "horario inadecuado: día viernes", "horario muy reducido"*<sup>131</sup>; *"El día que se realiza, intensivo, por que la jornada es muy larga de 14 a 22 hrs"*.<sup>132</sup>

Sin embargo, en el mismo taller a algún docente le parece que un horario de funcionamiento mas extenso y cada 15 días es adecuado.

Los horarios parece que son una complicación para los talleres de la X Región, dado que los profesores deben recorrer en algunos casos distancias considerables para asistir. *"Existen problemas con la parte de los horarios, debería ser bien confeccionada con la planta docente de la escuela, con el profesor que va a participar, más el horario del Profesor Guía"*<sup>133</sup>; *"El horario no me molesta... pero si es molesto para el colega que tiene que viajar 75 km hacia la cordillera, en ese sentido podríamos cambiar, que se nos autorice a salir cada 15 días a una hora determinada y no pensar que tienen que regresar a tal hora, por el bus"*<sup>134</sup>

---

<sup>130</sup> Lanco, Matemática, Encuestas

<sup>131</sup> Mariquina, Matemática, Encuesta

<sup>132</sup> Penco, Matemática, Encuestas

<sup>133</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>134</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G.

Respecto a la relación con la coordinación comunal, existe una opinión mayoritaria, en ambas regiones, que es adecuada y facilita el desarrollo del Taller. *“Mi coordinadora comunal, ella es el puntal mayor que tenemos nosotros los Profesores Guías para trabajar, ella nos contacta, nosotros podemos contactarnos con el CPEIP porque tenemos su dirección electrónica y toda la cosa, pero ella... es la que se encarga de toda la cosa, no tenemos material, ella rápidamente interfiere para que aparezca eso, nos falta algo igual, necesitamos el material para trabajar en nuestros respectivos talleres, como un televisor implementación, ella está pendiente de que eso”*<sup>135</sup>

No obstante lo anterior, se observa que en algunos casos esta relación presenta dificultades que entorpecen el desarrollo del taller. *“No hay apoyo de la coordinadora...la situación es distinta porque tampoco hubo difusión de este taller a todos los colegas que están participando, son muy poquitos, fue porque el año pasado participaron en Lenguaje y quisieron seguir con el de Matemáticas entonces no hubo una difusión, tampoco hubo un acercamiento hacia los colegas del sector particular, no se permitió incorporarlo entonces todas esas cosas fueron en contra”*<sup>136</sup>

Respecto a la relación con Directivos de las Escuelas, con frecuencia se encuentra opiniones en el sentido de que los Directores, especialmente, entran la participación de los docentes en el taller, tanto a nivel de Profesores Guías como de los docentes que asisten. En algunos casos esto se debe al desconocimiento de la actividad de perfeccionamiento; en otras por el excesivo apego al cumplimiento de la normativa administrativa. *“Deberían lavarles a ellos primero la cabeza que a nosotros. Los directores de los colegios son lo más cerrado, ellos a lo mejor le quedan pocos años para irse del sistema, pero no están ni ahí con esta cosa, entonces qué sucede, que yo creo que el CPEIP tiene que tomar a los directores y lavarles un poquito la cabeza a lo menos una vez al día, por qué, por qué razón.... hay colegas de una escuela grande que les duele no estar en un taller. A mi piden ayuda en las unidades, porque su Director les dijo no pues, no me pueden perder media hora de clase, yo no voy a cambiar el horario, por lo tanto ustedes no van a los talleres”*<sup>137</sup>

Respecto a los vínculos con el CPEIP, los Profesores Guías son quienes valoran preferentemente el aporte del CPEIP, tanto a nivel de apoyo técnico recibido por parte de sus profesionales, como del trabajo de capacitación recibido en las dependencias de Lo Barnechea, Santiago. *“Esto no sería tan*

---

<sup>135</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

<sup>136</sup> Valdivia, Matemática, F.G.

<sup>137</sup> Concepción, Lenguaje y Comunicación, F.G.

*rico sino estuvieran coordinados con la parte técnica que la da el CPEIP; podemos consultarlos en cualquier minuto con los profesionales que tienen un mayor conocimiento y disposición”<sup>138</sup>*

A pesar de lo anterior, las dificultades afloran respecto del envío de los materiales para el desarrollo del taller. *“Tardanza en disponer el Profesor Guía de materiales para desarrollar las sesiones”<sup>139</sup>*

---

<sup>138</sup> Valdivia, Lenguaje y Comunicación, F.G

<sup>139</sup> Mariquina, Matemática, Encuestas.

## **8.- CONCLUSIONES GENERALES**

La evaluación realizada permite realizar algunas conclusiones que se desprenden claramente de la información recopilada.

1. Respecto del nivel de logro de los objetivos del Programa en lo referente al desarrollo de competencias de los Profesores-Guías para conducir grupos de aprendizaje entre pares.

Claramente los Profesores guías de los distintos talleres evaluados, presentan competencias para la conducción de grupos de aprendizajes entre pares. Esto se manifiesta en el hecho de que han logrado liderar el desarrollo del trabajo de los talleres y obtenido el reconocimiento y aceptación de sus pares para el cumplimiento del rol que se les ha asignado y conducir al grupo hacia los objetivos de aprendizaje que se han propuesto. En esto las competencias de comunicación y relación han sido fundamentales. Así lo reconocen los profesores participantes cuando declaran tener en el profesor guía un agente motivador, aglutinador y que concita convocatoria al proceso de perfeccionamiento que desarrollan. El mismo aparece motivado y comprometido con la misión del taller; con una experiencia educativa que le vale el reconocimiento de sus pares y comunidad. Ha sido un agente que ha permitido generar el clima adecuado para el trabajo en comunidad que implica esta estrategia.

La información recopilada permite concluir indudablemente que el nivel de participación, aceptación y participación de los profesores en los talleres, en primer lugar, pasa por el proceso de liderazgo desarrollado por el profesor guía en el taller. A este respecto, no es posible afirmar que las competencias de conducción de grupos observadas hayan sido desarrolladas efectivamente por el programa, aunque se debe reconocer que el clima generado es muy propicio para desarrollar competencias claves ligadas al ámbito de la interacción social, la flexibilidad, la autonomía, el manejo adecuado de las tensiones y fatiga, como también el control o intervención sobre variables de naturaleza psicológica o personales que afecten la productividad, la producción de calidad, el respeto por el otro, y la configuración de espacios laborales con un clima propicio y favorecedor, que permita lograr la autorrealización o la satisfacción en ese escenario de trabajo.

2. Respecto del nivel de logro de los objetivos del Programa en lo referente al desarrollo de competencias de los Profesores-Guías Apoyar la actualización de sus pares, en relación con los

contenidos específicos de un subsector de aprendizaje y la propuesta didáctica correspondiente, que informa el texto de talleres comunales.

Respecto de las competencias de los profesores guías para dar apoyo efectivo a la actualización de sus pares en contenidos disciplinarios específicos y la propuesta didáctica que conlleva según los textos guías, la evaluación realizada permite afirmar que estos conocimientos, habilidades y actitudes se presentan en los profesores guías de los talleres observados, con matices derivados de la dinámica propia de ese taller y las características personales de cada profesor guía.

En principio los profesores guías declaran tener algunas debilidades en el manejo de contenidos disciplinarios, lo cual, a su vez, provocaba algún grado de inseguridad para realizar el trabajo de conducción y apoyo del perfeccionamiento en el taller. Sin embargo, reconocen haber potenciado sus conocimientos y habilidades para enfrentar el perfeccionamiento del taller una vez recibido apoyo del equipo CPEIP y haber iniciado un trabajo de desarrollo personal. Algunos declararon haber iniciado lecturas e investigación personal para potenciar sus conocimientos disciplinarios y didácticos y conducir de esa manera de una forma adecuada el taller. Este aspecto aún es débil en los profesores guías, a pesar que los profesores participantes declaran en los diferentes talleres su reconocimiento por la función técnica del profesor guía y, en algunos casos, ese reconocimiento se extiende más allá del taller, hacia las escuelas de los profesores participantes y hacia la propia escuela del profesor guía. La debilidad en el manejo disciplinario y didáctico, o sea, falta de apropiación teórico conceptual, el apoyo casi irrestricto al texto guía, conduce a acentuar el trabajo del taller en la elaboración de material concreto, intercambiar experiencias, en muchos casos recetas, sin los necesarios procesos reflexivos que ello implica. Esto requiere, indudablemente, potenciar la figura y rol del profesor guía en esta estrategia mediante el desarrollo de un perfeccionamiento especializado que le otorgue herramientas más efectivas para enfrentar el proceso de perfeccionamiento en los talleres y que permita dar un salto cualitativo importante en el modelo de perfeccionamiento entre pares.

3. Respecto de la estimación del nivel de logro de los objetivos del programa en lo referente al desarrollo de competencias de los Profesores-participantes para reflexionar en el taller sobre su práctica, realizando distinciones que les permitan comprender los cambios propuestos en los programas de estudio en los sectores de aprendizaje específicos.

El estudio ha demostrado que los Talleres Comunales de Perfeccionamiento tienen una gran fortaleza: Han generado el ambiente y el espacio temporal óptimo para el desarrollo sistemático de la práctica reflexiva, incluso con ventajas comparativas interesantes respecto de idéntico espacio generado en la

escuela. Sin embargo, la investigación ha demostrado que no obstante declarar los docentes participantes realizar reflexión efectiva dentro del taller, la evidencia demuestra que ese proceso reflexivo tiene algunas debilidades, especialmente, en lo relacionado con la apropiación teórico conceptual y el desarrollo de procesos de contextualización que también debe ser acompañado de reflexión y análisis fuerte, común a los talleres de lenguaje, matemática y estudio y comprensión del medio. Resulta un proceso difícil para los docentes abandonar la cotidianeidad de la práctica en la escuela, para adentrarse en la discusión de temas más profundos respecto del sustento teórico conceptual de la misma. Se es tremendamente pragmático para la búsqueda de soluciones a determinados problemas de aula, sin realizar el proceso de análisis, cuestionamiento y soporte teórico que ello requiere. Existen, eso sí, matices interesantes si observamos la dinámica de desarrollo de estos talleres.

En los talleres de *lenguaje*, la discusión y reflexión gira en torno a temas curriculares relacionados con la didáctica, la evaluación y la elaboración de material de apoyo. Se aprecia poca discusión de contenidos disciplinarios, aunque poco a poco se avanza hacia ejemplos más concretos. Esto se evidencia claramente en el desarrollo de los Focus Group, la observación etnográfica, las encuestas respondidas por los docentes participantes y las entrevistas en profundidad. En el subsector de aprendizaje de *Matemática* la situación observada es distinta. La evidencia, abundante, permite afirmar que aquí los docentes discuten y reflexionan principalmente a partir de los ejemplos de contenidos conceptuales de la disciplina, especialmente aquellos abordados por el texto guía. La reflexión en torno a temas pedagógicos no aparece en forma explícita. Esto queda muy claro cuando los docentes reconocen, en las encuestas aplicadas, los aprendizajes que han desarrollado en el taller. Por último en el subsector *Estudio y Comprensión del Medio Natural Social y Cultural* se utilizan indistintamente el método inductivo y deductivo, Sin embargo, es necesario advertir que no obstante la naturaleza cualitativa de este estudio sería necesario observar otros talleres.

4. Respecto de la estimación del nivel de logro de los objetivos del programa en lo referente al desarrollo de competencias de los Profesores-participantes para poner en evidencia – a través del portafolio de aprendizaje elaborado por los profesores participantes - el nivel de apropiación y aplicación en el aula de los contenidos curriculares y didácticos tratados en el taller.

Se espera que el portafolio del docente participante en el taller, muestre evidencias acerca del nivel de apropiación de los contenidos curriculares y didácticos y la aplicación en el aula de esos contenidos.

Aunque la muestra de portafolios analizados es pequeña, se aprecia que, en los docentes de los tres subsectores, es heterogénea la apropiación conceptual del sentido y propósito del portafolio. La estructura es heterogénea y la selección de la información y material incluido es variado y no se aprecia una intencionalidad clara en su organización.

Respecto de las evidencias en el portafolio acerca del nivel de apropiación de contenidos curriculares y didácticos, la muestra de portafolios analizados y la estructura interna heterogénea que presentan, no permiten ver claramente ese nivel de apropiación. Los instrumentos de planificación, (presentados en algunos casos), los documentos de reflexión, ( presentados en otros), y las evidencias de trabajos y actividades desarrolladas por los estudiantes, no permiten visualizar si los docentes dominan los contenidos, pero si se puede observar la intencionalidad pedagógica. Se observa mucho material fotocopiado de otros textos, no creado, uso excesivo de guías, con ejemplos poco contextualizados e instrucciones poco claras que dejan poco espacio a la creatividad de los estudiantes. La propuesta didáctica es confusa, y las evidencias de logro de los estudiantes no son claras en el portafolio. Los documentos de reflexión son meras descripciones de lo realizado en el taller.

Abundante trabajo realizado por los niños, en algunos casos y, escaso material realizado por los alumnos en otros. No se advierte reflexión acerca de lo realizado. ¿El material elaborado, las actividades realizadas en clases fueron exitosas, no lo fueron, por qué? ¿Es necesario hacer adecuaciones, qué aprendí de ello? Respuestas a preguntas como estas no se encuentran.

Respecto de la aplicación en aula de los contenidos, como se ha comentado anteriormente, se aprecia que las actividades desarrolladas en el taller son replicadas en el aula, a veces tal y como fueron desarrolladas en el con abstracción del contexto de cada escuela o comuna. Aunque la evidencia se refiere solo a algunas unidades, la propuesta didáctica, los materiales utilizados merecen observación, aunque es claro que la información del portafolio no necesariamente puede reflejar todo el trabajo de aplicación de aula realizado y, en verdad estamos en presencia de falta de habilidad para organizar la información. No obstante, es preocupante lo directivo que se es en el desarrollo de las actividades, la falta de espacio para que los alumnos desarrollen su creatividad y autonomía y la desconexión con los contextos más cercanos a los alumnos. Esto es congruente con lo señalado por algunos profesores guías en el sentido de que reconocen que la transferencia al aula por parte de los profesores participantes, merece dudas en su efectividad.

5. Respecto del grado de consonancia / discordancia entre los objetivos o lineamientos y la estrategia implementada.

El programa Talleres Comunales de Perfeccionamiento posee dos intenciones claras. Por un lado, pretende actualizar a los docentes en contenidos curriculares y por otro, tiene como objetivo desarrollar las capacidades para la implementación didáctica de esos contenidos en el aula para los subsectores de Lenguaje, Matemática y Comprensión del medio. Esto, indudablemente, con el propósito de mejorar el nivel de logro de los aprendizajes de los estudiantes en esos subsectores del primer ciclo básico.

La estrategia implementada, en alto grado, aparece muy consonante con los objetivos del programa. Primero, se observa un alto grado de aceptación y reconocimiento de la modalidad tanto en profesores guías como en profesores participantes, básicamente porque la modalidad logra superar otros modelos de perfeccionamiento en donde predominan tendencias epistemológicas de corte *cientificistas y positivistas*, acompañadas de concepciones acumulativas del conocimiento, con predominio de modelos de enseñanza consistentes en suministrar a los docentes fragmentos lógicamente organizados de conocimiento verdadero. Si consideramos que la “práctica pedagógica” es la que se despliega en el contexto del aula, en la que se pone de manifiesto una determinada relación profesor-conocimiento-alumno centrada en el enseñar y en el aprender; la modalidad procura incorporar a los profesores participantes en un interesante proceso de indagación, que procura enseñar a preguntar y preguntarse, resignificando un proceso de enseñanza-aprendizaje que se opone a la transmisión mecánica de los contenidos. La idea es construir colectivamente una perspectiva cuestionadora, que permita investigar, construir y producir. Para llegar a esto, los profesores participantes deben revisar sus propios modos de aprender si acaso desean avanzar realmente.

La valoración realizada por los propios actores de la modalidad le otorga un grado de validez alto. Lo ratifica el hecho de que en muchos talleres les preocupa la discontinuidad del taller, por los avances logrados.

Segundo, el nivel de asistencia y participación no parece tan fluctuante como se aprecia en otros programas de perfeccionamiento que se conocen, donde se observa un porcentaje cercano al 30% de deserción, lo cual refleja los niveles de motivación y satisfacción que la modalidad concita entre los profesores participantes. Estos elementos, indudablemente, permiten señalar que se está en un terreno fértil para el logro efectivo de los objetivos que tiene el programa.

Se observa, sin embargo, cierto nivel de discordancia entre objetivos y estrategia. En efecto, la debilidad teórico conceptual observada, requiere de un potenciamiento fuerte de la figura del profesor guía. Esto

aparece como una debilidad de la estrategia, ya que su papel es fundamental para el desarrollo de las competencias requeridas de los profesores participantes para el logro de los objetivos finales del programa de perfeccionamiento. Por otro lado, se observa discordancia dado que el programa no considera mecanismos para evaluar la transferencia al aula, lo cual genera cierto grado de incertidumbre respecto del impacto real de la modalidad.

Pareciera que un proceso de perfeccionamiento fuerte de los profesores guías y el establecimiento de mecanismos de acompañamiento al aula, pueden hacer más consonante la estrategia con los objetivos que se tienen. Es importante aprovechar el reconocimiento social que el programa ha generado para la modalidad de perfeccionamiento entre pares y el reconocimiento del profesor guía para la conducción de este proceso, de reflexión y apropiación teórico conceptual más profunda y contribuir de esa manera a profesionalizar más al cuerpo docente de la escuela y comuna.

6. Caracterizar a los profesores-guías de modo de poder asociar a los logros o no logros del proyecto, variables relacionadas con el perfil del profesor seleccionado para cumplir el rol que se le asigna y las condiciones de gestión que le brinda el municipio.

En este punto se requiere precisar los logros y no logros del proyecto para poder establecer la relación entre estos y el perfil del profesor guía y las condiciones de gestión que brinda el Municipio.

Se estima que el programa ha logrado la instalación de la modalidad como estrategia de perfeccionamiento en el contexto comunal. Esto se debe, fundamentalmente, al rol que ha jugado el profesor guía, la experiencia reconocida en la comuna y el hecho de ser docente de aula.

Respecto del mejoramiento en el manejo de contenidos curriculares y didácticos en los profesores asistentes, el nivel de logro aparece bajo, lo cual se relaciona con la debilidad de la estrategia para desarrollar en los profesores guías esas capacidades requeridas.

La experiencia de los profesores guías hace enfrentar la práctica docente, con la continuidad y las exigencias que demanda hacerse cargo del desarrollo de una propuesta de perfeccionamiento que busca la convergencia en dicho trabajo su deseo de poner en práctica, exitosamente, conocimientos disciplinares y pedagógicos, tanto en el aula como en la institución educativa que sirve de contexto inmediato. Estimamos que esta situación brinda el marco adecuado para implementar un proceso de perfeccionamiento situado, acercándose a la búsqueda de su sentido, a los paradigmas desde los cuales se puede apropiarse de la realidad como un proceso, con las etapas y fases que éste comprende, especialmente los rasgos vinculados a la acción (unión teoría y praxis, orientada a la mejora de la

acción, partir de problemas prácticos, protagonismo del práctico), y al cambio de actitudes (dimensión de colaboración y democratización del proceso, que comprende la crítica, la comunicación y la acción como cambio).

7. Conocer la percepción de los diferentes actores sobre esta estrategia de perfeccionamiento y su impacto.

A partir de las observaciones realizadas, las encuestas aplicadas, las entrevistas y focus group desarrollados, se advierte con una potencia poco usual, que esta estrategia es validada por todos los actores, especialmente por los profesores participantes y profesores guías, quienes admiten haber generado un espacio propio, reconocido y aceptado, fundados en el hecho que reconocen la experiencia que poseen los propios docentes para ser capitalizada en procesos de perfeccionamiento y reflexión acerca de su práctica pedagógica; su capacidad para contextualizar las acciones y la generación de un ambiente propicio para el perfeccionamiento entre pares.

Respecto de la dinámica social y personal, existen varias las referencias que evidencian el tipo de relación generada en torno a cada una de las sesiones, de los talleres (tanto antes, durante y después de finalizadas), siendo acompañadas con referencias respecto a la importancia que los profesores conceden a este factor. Dentro de las particularidades del clima destaca la existencia de un ambiente de respeto, confianza y tolerancia, cada uno de los cuales son decodificados como variables que explican el grado de participación existente en las sesiones, la asistencia de los Profesores Participantes. Se expresa a través de un lenguaje, utilizado como un vehículo expresivo capaz de asegurar el éxito del programa y como medio a través del cual se pueden crear relaciones de encuentro y convivencia, creando formas excelsas de unidad y compañerismo. Lo anterior hace que los profesores guías al expresarse con afán de crear unidad se cuidan de describir cada realidad con los términos adecuados.

Es interesante destacar que los profesores guías y los profesores participantes tienen la percepción de que el programa tiene un impacto positivo en la práctica pedagógica y en el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes. Sin embargo, no es posible mostrar evidencia claras que permitan dimensionar la magnitud de ese impacto. En opinión de los profesores guías, el impacto existe, pero es leve.

Desde el punto de vista pedagógico curricular, la modalidad de perfeccionamiento utilizada es dinámica y se construye y reconstruye en su relación con la realidad. La característica constante y el deseo manifiesto es mantener una permanente relación entre el conocimiento teórico (en su mayoría extraído del texto de apoyo), y el práctico.

Un aspecto, no menor, tiene que ver con el nivel de participación y apropiación que esta modalidad concita entre los equipos directivos, ya sea comunales o de las Escuelas. La información recopilada, aunque no era un foco relevante de la investigación, permite señalar que esta estrategia de perfeccionamiento presenta realidades muy diferentes entre una comuna y otra. Los profesores guías destacan solo en algunos casos, el apoyo efectivo para el trabajo del taller; facilitando los espacios y el equipamiento necesario, coordinando horarios y generando las adecuaciones necesarias para el mejor desarrollo del taller. Se conoció sólo algunas iniciativas tendientes a articular el trabajo con otros profesores de la escuela, otros establecimientos u otras iniciativas. En general, se aprecia falta de visión para el aprovechamiento de la capacidad comunal que se instala con este programa.

Es necesario destacar que a partir de la información recopilada se puede señalar que esta estrategia ha permitido instalar efectivamente en la comuna, una importante capacidad para el desarrollo del perfeccionamiento y de las iniciativas que permitan contribuir a mejorar las prácticas docentes. Esto significa, además una descentralización en la toma de decisiones para el desarrollo de iniciativas que permitan un mejoramiento del servicio educativo de las escuelas de la comuna. Sin embargo, se requiere de fuertes procesos de liderazgo para dar mayor rentabilidad a esta capacidad instalada en la comuna.

Por último, respecto a la modalidad es necesario consignar que un análisis exhaustivo de la estrategia implementada, permite señalar que en ella destacan las siguientes características, cada una de las cuales le da fuerza y legitimidad a la modalidad en su conjunto.

La estrategia implementada es:

- **Innovadora**, porque es capaz de alejarse de los formatos clásicos de perfeccionamiento docente, apostando por un conjunto de acciones que ofrecen la posibilidad para que los propios docentes involucrados en la tarea educativa de una comuna determinada, se organicen en torno a una propuesta que pretende construir nuevos aprendizajes a partir de su experiencia como docentes. El perfeccionamiento logra romper con la manera tradicional de concebir y transmitir el saber, evitando reproducir al mismo tiempo comportamientos entre quienes conviven en el escenario del aula. Evita la transmisión dogmática del saber.
- **Teórico-práctica** La modalidad toma el concepto de praxis como principio de organización de la escuela y la cultura y de los otros dos, la relación dialéctica entre teoría y práctica en educación. Ambos aportes se complementan en tanto ambos le dan a la práctica una

dimensión que supera la reducción instrumental que tradicionalmente se le ha asignado. La modalidad toma el concepto de praxis como principio de organización de la escuela y la cultura y de los otros dos, la relación dialéctica entre teoría y práctica en educación. Ambos aportes se complementan en tanto ambos le dan a la práctica una dimensión que supera la reducción instrumental que tradicionalmente se le ha asignado. La idea pretende que los profesores participantes desarrollen de manera armónica, capacidades para el trabajo manual y el trabajo intelectual, es decir que articule acción y pensamiento, teoría y práctica. De tal manera que el trabajo pedagógico resulta de una actividad teórico-práctica, en la que el papel del Profesor Guía es guiar al Profesor Participante en un proceso de descubrimiento cada vez más autónomo y en la que actividad práctica y razonamiento teórico se determinan mutuamente.

- **Reflexiva:** La modalidad se relaciona con la necesidad de abrir un espacio para la valoración de lo que implica ejercer una práctica reflexiva como generadora de nuevos y variados aprendizajes. Lo que implica ante todo valorar el tiempo de preparación, que llevada a cabo diariamente, les encuentra solos. Reflexionar con otros, constituye otro modo de utilizar el tiempo, un tiempo destinado al ejercicio metacognitivo, un tiempo invertido en la planificación que traspone el umbral de la intimidad y permite participar, trascendiendo la producción individual.
- **Integrativa,** porque lleva permanentemente a los Profesores Participantes a cuestionarse sobre lo que hace a diario en las aulas y por el grado de responsabilidad que posee en el aprendizaje de sus alumnos. El aprendizaje es interpretado como un proceso que transcurre en un lugar y tiempo específico e involucra al menos dos protagonistas, "el que aprende" y "el que enseña". Relación que sólo se completa si quien enseña, asume una actitud reflexiva de su propia práctica pedagógica que integre y considere al que aprende. Lo señalado hace que quien enseña no sea ajeno al proceso del que aprende, por lo tanto cabe atribuirle cierto grado de responsabilidad.
- **Descentralizadora,** porque ofrece la oportunidad de efectuar un perfeccionamiento situado en el contexto geográfico y sociocultural más próximo a los lugares en los cuales los profesores participantes realizan su docencia. Lo que resulta especialmente significativo en aquellas áreas geográficas apartadas de los centros de perfeccionamiento. Existen Talleres

Comunales en cada una de las regiones del país y en las comunas más alejadas de las capitales regionales.

- **Sistemática**, porque incorpora a los docentes en una dinámica de educación continua que a ratos es vista como inherente a la labor de un docente por los profesores involucrados, haciendo visible la necesidad de perfeccionamiento continuo, lo que representa un mérito que puede brindar valiosos dividendos futuros.
- **Estratégica**, tanto porque su preocupación central son los primeros años de la escolaridad formal, considerados claves en el desarrollo cognitivo y emocional futuro de los alumnos, como porque considera el abordaje de núcleos temáticos didácticos y disciplinares, considerados claves en los subsectores en estudio. En otras palabras el perfeccionamiento realizado no sólo se aborda el problema de la transferencia sino que también, qué es lo que se transfiere.
- **Participativa**, porque en la tarea de perfeccionamiento no sólo se procura involucrar a los docentes sino que también a las autoridades locales de las comunas involucradas, al exigir el estableciendo de coordinaciones comunales, destinadas a apoyar la labor de los docentes.
- **Profesionalizante**, porque considera la función docente, desde la concepción de profesionalidad “amplia” (Stenhouse, 1984) o “desarrollada” (Hoyle, 1974) en contraposición a una profesionalidad “restringida”. Esta profesionalidad “desarrollada” hace que las destrezas profesionales se adquieran a partir de la reflexión entre la práctica y la teoría; que las experiencias de aula sean percibidas en relación con el contexto y las metas planteadas; que la metodología de trabajo se compare con la realizada por otros colegas y se contraste con la práctica; y por último que se valore la colaboración profesional. En definitiva la modalidad logra abrir un espacio para el desarrollo profesional de los profesores participantes.

## 9.- RECOMENDACIONES

Los Talleres Comunales de Perfeccionamiento constituyen una estrategia de perfeccionamiento que exige los esfuerzos necesarios para otorgarle continuidad en el tiempo, dada las múltiples fortalezas que presenta y que han sido descritas profusamente a lo largo de este informe.

No obstante lo anterior, y como una forma de contribuir a profundizar y perfeccionar el éxito alcanzado hasta el momento, nos permitimos las siguientes recomendaciones, tendientes a optimizar sus sistemas internos.

1. Reforzar la estrategia de perfeccionamiento de los profesores guías, incorporando nuevas jornadas que permitan a estos docentes profundizar los temas del texto guía, incorporando la *revisión bibliográfica* y la *sistematización de la realidad* como fuentes de información y la formulación de estrategias para la contextualización de las actividades de aprendizaje. Acompañar la problematización de la práctica cotidiana con la búsqueda del sentido de cada subsector de aprendizaje, a través de una ubicación del momento histórico que se está viviendo y la toma de conciencia del contexto en que se desarrollan sus actividades, acercándose a una metodología que le permita pasar del análisis crítico, al ejercicio creativo.
2. Incorporar a las discusiones de los talleres el Marco para la Buena Enseñanza, documento que debería ser un referente obligado y formar parte de las discusiones y reflexiones al momento de verificar la transferencia al aula.
3. Definir mecanismos para permitir el acompañamiento sistemático al aula por parte de los Profesores Guías. En la actualidad existe un instrumento como el Portafolio que permite ver evidencias relativas a algunos aspectos de la transferencia realizada; sin embargo, a la luz de los portafolios revisados esta estrategia no es suficiente. También se realizan algunas visitas, pero a una escala muy reducida, por lo que es imperioso idear una estrategia que permita este acompañamiento.
4. Integrar de manera más decidida las TICs. Los profesores poseen acceso a INTERNET y el uso que se le da a esta importante herramienta es deficitario hasta el momento. En dicha Red existe una gran cantidad de artículos, estudios y soportes que eventualmente podrían utilizar en sus clases y que no se han potenciado. Quizás una estrategia que podría ayudar en el proceso de sistematización sea el diseño y el levantamiento de una página exclusiva

del Programa, en donde se ponga toda clase de insumos y referencias a disposición de los profesores Guías y Participantes.

5. Diseñar jornadas de capacitación y mecanismos de seguimiento con el propósito de Incorporar a los docentes directivos de los establecimientos, cuyos profesores participan en el Programa, a fin de que estos actores se apropien de las características, alcances y, por sobre todo, temáticas abordadas en el Programa, con el propósito de lograr las condiciones de gestión en las escuelas y la comuna, necesarias para el logro de los objetivos del programa. Esto permitiría, además, comprometer a los equipos directivos comunales y de las escuelas para el diseño de estrategias que permitan hacer mas rentable para el sistema la capacidad comunal que se instala a partir de estos TCP.
6. Articular el Programa con otros esfuerzos de perfeccionamiento Docente que se efectúan en los diferentes niveles de la estructura político-administrativa del país: LEM, Apropiación Curricular, Aseguramiento de la Calidad de la Gestión, entre otros. En la actualidad las escuelas se ven presionadas por cada una de estas iniciativas produciendo desgaste y una dispersión de esfuerzos. Esta articulación, además, podría hacerse con instituciones universitarias que permitan en ciertas ocasiones del año, realizar pasantías a los profesores guías que a fin de profundizar los contenidos curriculares que aborda el taller.
7. Dar continuidad al Programa. En primer lugar en aquellas comunas que ya han sido favorecidas y en segundo lugar, avanzando en el nivel de perfeccionamiento (NB-3, NB-4, etc), con el propósito de evitar el efecto isla y coyuntural, tan característico de nuestro sistema educacional. Los docentes necesitan un acompañamiento continuo, capaz de potenciar un trabajo en el mediano y largo plazo, y probadamente una iniciativa anual no alcanza a consolidar productos, ni obtener evidencias de mayor envergadura, como las que efectivamente debe pretender un programa de perfeccionamiento docente.
8. Otorgar incentivos profesionales que contribuyan a elevar la excelencia de la labor demostrada por algunos docentes; asignar un cantidad de horas semanales a los Profesores Guías más acorde con la importancia de sus responsabilidades o eventualmente articular el trabajo realizado con otros programas ministeriales como la Red de Maestros, la excelencia académica, que contemplan una asignación especial a los docentes. Asimismo, se podría articular el programa con el programa de pasantías nacionales e internacionales, que de

alguna manera son reconocidos por los docentes como incentivos a un quehacer, que no cabe duda que es meritorio en algunos profesores guías.

9. Potenciación de la capacidad de organización para la creación de redes, que contribuyan a reducir el aislamiento de los docentes y por su intermedio a la escuela, tradicionalmente encerrada en cuatro paredes. La formación de una red permite el acceso a una gran cantidad de iniciativas e información relevante y contribuye a acercar a los docentes propiciando el trabajo cooperativo a través de proyectos conjuntos. Las redes también contribuyen a mejorar la comunicación entre el centro educativo y su entorno social, a optimizar la gestión de los centros y la comunicación con la administración educativa y proporcionar mayores oportunidades de desarrollo profesional y formación continuada a los docentes.

**10.- BIBLIOGRAFIA**

1. CONDEMARIN G., Mabel y Carmen Larraín: Lenguaje y Comunicación Nivel Básico 1 (NB1). CPEIP. Talleres Comunales de Perfeccionamiento. Santiago de Chile 2003.
2. MONEDERO, Juan José (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Ediciones Aljibe, Granada.
3. RUIZ, José (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Editorial Narcea, Madrid.
4. SANTOS GUERRA, Miguel (1996). *Evaluación educativa: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires
5. MUÑOZ, Enrique (2001). *Talleres de evaluación para educadores. Bases epistemológicas*. Editorial Libart Ltda.. Santiago de Chile.
6. NUÑEZ Jiménez, Sergio: Comprensión del medio natural social y cultural Nivel Básico 1 (NB1). Colaboración de Judith Araya Ramírez. CPEIP. Talleres Comunales de Perfeccionamiento. Santiago de Chile 2003.
7. NAVARRO, Silvia y Malva Venegas: Educación Matemática Nivel Básico 1 (NB1). CPEIP. Talleres Comunales de Perfeccionamiento. Santiago de Chile 2003.
8. STENHAUSE L: "La investigación como base de la enseñanza". Editorial Morata 1966.
9. TENBRINK Terry (1999). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Editorioal Narcea. Madrid
10. DEL VALLE, Ana María et al. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender*. Vol 3. Facultad de Educación. Pontifica Universidad Católica.
11. HERRERA, Rafael (1998). *Evaluación del centro educativo*. Ediciones CPEIP. Santiago Chile.
12. HUBERMAN, M. "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants". En: *Revue française de pédagogie*, N° 75, 1996, páginas 5 a 15.
13. LAVIN Sonia et al. (2002). *La propuesta CIGA. Gestión de calidad para instituciones educativas*. Ediciones LOM. Santiago Chile

**ANEXOS**



## ANEXO I

### IDENTIFICACIÓN DE LOS TALLERES DE LA MUESTRA

#### VIII REGIÓN

Comuna	Los Angeles	Penco	Talcahuano	Concepción	Penco
<b>Sub Sector</b>	Comprensión	Matemática	Matemática	Lenguaje	Lenguaje
<b>Nombre Profesor Guía</b>	Gloria infante Henríquez	Carlos Carrillo Contreras	Sara Barrera Medina	Jacqueline Vera Flandes	Marijen Herrera Sepulveda
<b>Matrícula</b>	30	22	35	28	27
<b>Día de Trabajo</b>	Sábado	Jueves	Viernes	Jueves	Jueves
<b>Horario</b>	09.00 a 12.45	18.30 a 21.30	9.00 a 12.00	9 a 12.00	18.30 a 22.00
<b>Calendario</b>	Sept: 6 – 27 Oct: 11-25 Nov: 8-22 Dic: 13-20	Sept.: 25 Oct: 2-9-16-23-30 Nov: 6-13-20-27	Sept: 5 – 12 - 26 Oct.: 3-10-17-24 Nov.: 7-14	Sept. 11 – 25 Oct: 2-9-23 Nov. 13-20-27 Dic.: 4	Sept.: 9 – 25 Oct: 2-9-23 Nov. 6-13-27 Dic: 4
<b>Sede</b>	Escuela D – 926	Escuela Martha Stowhas	Escuela Cruz del Sur	Daem Salon Leopoldo Lucero	Escuela Marta Stowhas
<b>Dirección sede</b>	Ercilla esq. Tucapel	Freire 260		Victor lamas 1180	Freire 260
<b>Coordinador Comunal</b>	Alda Franco Villagrán	Oscar Parra	Jaime Teran Rebolledo	Pedro Rozas Rozas	Oscar Parra
<b>Dirección DAEM</b>	Colo Colo 484	Daem: Maipú 209	Daem: Bulnes 136 4to. piso		Maipú 209
<b>Fono Daem</b>	43 – 400734	41 – 455043	41 – 548009 – 542328	41 - 230776	41 - 445043
<b>Fax Daem</b>	43 – 314315	41 – 456019	41 – 542438	41 – 241090	41 – 456019

#### X REGIÓN

Comuna	Osorno	Lanco	Mariquina	La Unión	Osorno
<b>Sub Sector</b>	Comprensión	MATEMATICA	Matemática	LENGUAJE	LENGUAJE
<b>Nombre Profesor</b>	Sandra Valderas Igor	Ruth Mardones Muñoz	Higinia del Carmen Rios Riquelme	Irene Velásquez Villanueva	Maria Huenchullanca Rosales
<b>Matrícula</b>	: 25	24	22	20	30
<b>Día de trabajo</b>	Sábado	Miércoles	Viernes	Viernes	Sábado
<b>Horario</b>	9.00 a 13.00	17.00 a 20.00	14.30 a 17.30 s	15.00 a 18.45	0 9.00 a 13.00
<b>Calendario</b>	Sept.: 6-13-27 Oct: 4- 11-18- 25 Nov.: 8-15- 22	Sept.: 3- 10- 24 Oct: 1-8-22-29 Nov.: 5-12-19-26	Oct.: 3-10-24-31 Nov.: 7-14-21-28 Dic. : 5-12	Sept.:12-26 Oct.: 10-24 Nov. : 7-21-28 Dic.: 5	Sept.: 13-27 Oct.: 4-11-18-25 Nov.: 8-15-22
<b>SEDE</b>	Liceo Carmela Carvajal	Escuela Felipe B. Lanco	Salon de Reunion Daem	Escuela el Maitén	Escuela Carmela Carvajal de Prat
<b>Dirección Sede</b>	Daem: Mackenna 1424	Daem: Centenario 20	Jose Puchi 25	Ramírez 990	Mackenna 1424
<b>Coordinador Comunal</b>	Juan Lavado Muñoz	Francisco Orella	Mireya Becerra Mera	Erica Rodríguez	Juan Lavado
<b>Fono</b>	64-251603	63-442119	63-452539	64-472360	64-251603
<b>Fax</b>	64-238314		63-452531	64-322616	64-238314



Universidad de Concepción  
Facultad de Educación  
Dirección de Educación Continua  
Proyecto

## ANEXO II

### CUESTIONARIO PROFESORES PARTICIPANTES

Comuna : \_\_\_\_\_ Sub Sector : \_\_\_\_\_  
 Sexo : \_\_\_\_\_ Años de Experiencia : \_\_\_\_\_  
 Curso que atiende principalmente : \_\_\_\_\_  
 Otros cursos que atiende : \_\_\_\_\_  
 Otra función que efectúa en la Escuela : \_\_\_\_\_  
 Año de Ingreso al Programa : \_\_\_\_\_  
 Título Profesional e Institución que lo otorga : \_\_\_\_\_  
 : \_\_\_\_\_  
 : \_\_\_\_\_  
 Otros Talleres en que ha participado : \_\_\_\_\_

Año: \_\_\_\_\_ Taller: \_\_\_\_\_  
 Año: \_\_\_\_\_ Taller: \_\_\_\_\_

1.- Señale **tres fortalezas y tres debilidades** respecto de la modalidad de perfeccionamiento seguida en el Taller Comunal.

Fortalezas	Debilidades

2.- Señale su opinión respecto a la **conducción de las sesiones** por parte del profesor Guía

3.- ¿Qué opina de la **participación** de los **profesores en las sesiones**?  
Fundamente su respuesta

4.- ¿Describa el **clima** que se genera en **las sesiones de trabajo**.  
Fundamente su respuesta.

5.- ¿Qué **aportes** ha recibido del perfeccionamiento realizado para su **desarrollo profesional?** Mencione tres

6.- ¿Qué **contenido específico** abordado en el taller le permitió cuestionar su práctica pedagógica en el aula?. Describa el proceso vivenciado.

7.- ¿En qué forma sus **alumnos** se han beneficiado con el perfeccionamiento realizado en los Talleres Comunales?

8.- De una opinión fundamentada respecto del **Texto Guía**

9.- ¿Recomendaría Ud. esta modalidad de perfeccionamiento a un colega? ¿Porqué?.  
Fundamente su respuesta.

### ANEXO III

#### PROFESORES PARTICIPANTES FOCUS GROUP X REGIÓN

##### Sub Sector de Matemática

Nombre	Comuna	Años experiencia docente	Año Ingreso al Programa	Nº de docentes atendidos
Ana Santibáñez Herrera	Osorno	24	2002	27
Ruth Mardones Muñoz	Lanco	26	2003	23
Patricia Trujollo Guerrero	Río Negro	22	2003	29
Ismael Castro Beltrán	Paguipulli	24	2001	20
Luis Rivas Núñez	Purranque	10	2003	20
Jorge Paredes Rozas	Río Bueno	20	2003	25
Karine Zúñiga Mera	Los Lagos	7	2003	14
Higinia Ríos Riquelme	Mariquina	27	2003	22
Ma. Liliana Maldonado Rosales	Valdivia	20	2002	28
<b>X</b>		<b>20</b>	<b>2003</b>	<b>23.1</b>

##### Sub Sector de Lenguaje y Comunicación

Nombre	Comuna	Años experiencia docente	Año Ingreso al Programa	Nº de docentes atendidos
Irene Velásquez Villanueva	La Unión	20	2003	20
María E. Huenchullanca Rosales	Osorno	30	2003	28
Patricia Becerra Vásquez	Valdivia	28	2002	35
Angela Manquelaquén Chavez	Panguipulli	20	2003	30
Norma Rodríguez Oyarzún	Paillaco	32	2003	15
María Elena Delgado	Río Bueno	18	2002	16
<b>X</b>		<b>24.6</b>	<b>2003</b>	<b>24</b>

##### Sub Sector de Comprensión del Medio Natural Social y Cultural

Nombre	Comuna	Años experiencia docente	Año Ingreso al Programa	Nº de docentes atendidos
Sandra Valderas Igor	Osorno	10	2003	25
<b>X</b>				

## ANEXO IV

### PROFESORES PARTICIPANTES FOCUS GROUP VIII REGIÓN

#### Sub Sector de Matemática

Nombre	Comuna	Años experiencia docente	Año Ingreso al Programa	Nº de docentes atendidos
Rosa Chávez Beltrán	Sta. Bárbara	20	2003	20
Lucía Espinoza Oliveros	Laja	19	2003	30
María Hernández Fernandez	San Carlos	21	2001	24
Joel Fernández Venegas	Pinto	24	2003	24
María Martínez Sepúlveda	El Carmen	32	2001	24
María González Barrientos	Bulnes	10	2003	24
María Silva Araneda	Coiguelco	33	2003	24
Maritza Macías Mosquera	Concepción	16	2003	30
María Monsalve Franco	Hualqui	23	2003	16
Jorge Stuardo Landaeta	Chiguayante	10	2002	24
Fernando Carrasco Ulloa	Tomé	26	2001	27
Carlos Carrillo Contreras	Penco	26	2003	22
Sara Barrera Medina	Talcahuano	24	2001	32
Gladys Rodríguez Guíñez	Lota	35	2001	30
<b>X</b>		<b>22.7</b>	<b>2002</b>	<b>25.0</b>

#### Sub Sector de Lenguaje y Comunicación

Nombre	Comuna	Años experiencia docente	Año Ingreso al Programa	Nº de docentes atendidos
Carmen Arraigada Soto	Nacimiento	16	2003	22
Miriam Cárcamo Aguilar	Sta Bárbara	21	2003	25
Herminia Cisternas Agular	Los Alamos	21	2003	16
Delia González Yévenes	Curanilahue	20	2003	33
Mirtha Sepúlveda Valenzuela	San Carlos	17	2001	18
Luz Aburto Fuentes	Portezuelo	28	2002	15
Nora Arroyo Rivas	El Carmen	19	2003	26
Bélgica Hidalgo Oñate	Bulnes	25	2003	25
Jacqueline Vera Flandes	Concepción	11	2001	28
Margarita Meneses Agurto	Tomé	38	2001	26
Marijen Herrera Sepúlveda	Penco	13	2001	26

Denis Rosales Ibarra	Talcahuano	6	2001	39
María Salazar Arredondo	Lota	30	2001	27
<b>X</b>		<b>20.3</b>	<b>2002</b>	<b>25.0</b>

### **Sub Sector de Comprensión del Medio Natural Social y Cultural**

Nombre	Comuna	Años experiencia docente	Año Ingreso al Programa	Nº de docentes atendidos
Ana Cisternas Riffo	Nacimiento	23	2002	25
Marina Villo Seguel	Sta. Bárbara	28	2002	20
Gladys Grandón Caro	Laja	23	2002	19
Elizabeth Esparza Parada	Negrete	27	2002	20
Gloria infante Henríquez	Los Angeles	31	2003	34
Iledy Muñoz Gajardo	Los Alamos	19	2003	16
Mariabeth Lobos Salazar	Lebu	22	2003	21
José Martínez Nova	Portezuelo	22	2003	20
Lidia Inalaf Manquel	Tomé	31	2003	29
Alejandra Cerna Aranda	Penco	12	2003	22
Mercedes Canales Salazar	Talcahuano	17	2002	25
<b>X</b>		<b>23.1</b>	<b>2002</b>	<b>22.8</b>

