



Mayo de 2010

RESPUESTAS Y DESAFÍOS FRENTE A MODELOS DE FORMACIÓN ENTRE PARES

Fundamentación teórica de la formación de asesores pedagógicos en el área de Lenguaje y Comunicación.

Rosa Gaete Moscoso¹
Académica de la carrera de Educación Básica
Universidad Alberto Hurtado

Introducción

Los proyectos LEM² Lenguaje y Talleres Comunales³, ambos ejecutados por la Universidad Alberto Hurtado en conjunto con el Ministerio de Educación entre los años 2004 y 2009, desarrollaron un modelo de formación orientado a mejorar las competencias profesionales de docentes en el ámbito de la enseñanza del lenguaje escrito.

Dicho modelo movilizaba como contenido el enfoque didáctico de enseñanza del lenguaje que se encuentra en la base del currículum vigente, y como metodología de trabajo el aprendizaje entre pares profesionales. La operacionalización del modelo implicaba la existencia de profesores con un cierto nivel de formación en didáctica que cumplían las tareas de acompañantes en los procesos de mejoramiento de prácticas de otros docentes, a través de la animación y conducción de talleres de estudio como del acompañamiento activo en las salas de clases, con actividades de modelamiento, observación y retroalimentación de las prácticas docentes.

En el proyecto LEM, estos profesionales fueron llamados Profesores consultores, y en el proyecto Talleres Comunales, se les denominó Profesores guías.

Independiente del nombre que denominaba a estos actores, los sustentos teóricos y los desafíos a los que se enfrentaron fueron similares y constituyen hoy por hoy un

¹ Profesora de Educación Diferencial, Licenciada en Educación, Licenciada y Magíster en sociología. Académica de la Carrera de Educación Básica de la Universidad Alberto Hurtado.

² El proyecto LEM: lectura, escritura y matemática se ha desarrollado como política de implementación curricular por el Ministerio de Educación y diversas universidades colaboradoras, entre otras, la Universidad Alberto Hurtado a través de la Facultad de Educación.

³ El proyecto Talleres Comunales para profesores de segundo ciclo de educación básica, en Lenguaje y Comunicación, fue desarrollado como una manera de atender a las necesidades de actualización de profesores a lo largo de todo el país con un énfasis de desarrollar este trabajo desde el enfoque del Aprendizaje entre Pares (ver Cerda, A. M.; López, I. (2006) El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. En *Formación Continua de Docentes: Un camino para compartir 2000 – 2005*. Santiago de Chile: Mineduc-CPEIP)

aprendizaje que podemos aprovechar en nuevas experiencias de acompañamiento de procesos de mejoramiento.

El presente documento busca adentrarse en los fundamentos teóricos (y por ende en una cierta lógica de estándares esperados en la formación de agentes de cambio como los que aquí se describirán) y en los desafíos que implica implementar procesos de mejoramiento en las escuelas, especialmente en el área de Lenguaje y Comunicación. En la actualidad, la ley de Subvención Escolar Preferencial ha exigido a las escuelas procesos de mejoramiento y el modelo de formación que se sustenta en la figura de un asesor pedagógico puede ser una vía para instituciones que desean implementar procesos sustentables.

Descripción del modelo de formación y de las tareas que realiza un asesor pedagógico

Los modelos de formación trabajados en LEM y Talleres Comunales, tenían por propósito mejorar la formación didáctica de profesores y profesoras en el subsector de Lenguaje y Comunicación.

El principal antecedente en la definición de este propósito surge del cuestionamiento a la formación en didáctica de los profesores en ejercicio al momento de iniciarse la Reforma educacional chilena, la cual era considerada insuficiente⁴ para esperar un cierto grado de apropiación de los cambios curriculares y nuevos enfoques de enseñanza en este ámbito. Si bien este antecedente tiene un correlato en la situación actual de la formación de profesores, se complementa con los desafíos respecto de mejorar las competencias lectoras en estudiantes de los establecimientos municipalizados, quienes obtienen menores puntajes en las pruebas estandarizadas evidenciando un acceso desigual a un aprendizaje de calidad en dicho ámbito. Lo que, por supuesto, hace suponer un impacto no evaluado aún pero insinuado en la evaluación PSU, en otros ámbitos de aprendizaje.

Para lograr dicho objetivo se creó e implementó un proceso de formación orientado a profesores **en** ejercicio profesional, es decir, un proceso inscrito en la acción pedagógica habitual y cotidiana de los docentes participantes, intentando responder a la necesidad de actualización profesional docente en el ámbito del conocimiento curricular y sus orientaciones didácticas.

El modelo que se encontraba en la base de dicho proceso, tiene como supuesto que la actualización profesional debe ser llevada a cabo en un contexto de práctica y de comunidades de práctica, es decir, se distancia de un modelo academicista universitario tradicional y privilegia la acción misma a través de actores y herramientas aplicables en la acción. Se inscribe, por ende, en una perspectiva de formación de adultos en ejercicio profesional, pero utilizando herramientas novedosas y nuevos agentes formadores.

Algunas de las razones que llevaron a diseñar y optar por este modelo de formación, reconocían la escasa efectividad de programas de apoyo a la formación docente, así

⁴ Ávalos, B. (2002) *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Colorama.

como la formación misma, lo que llevaba a cuestionar los contenidos que esta abordaba y la metodología de trabajo que era utilizada tanto en los niveles iniciales como, particularmente, en la formación continua.

Así, para el caso LEM, el modelo de formación se operacionalizó en dos situaciones de aprendizaje: el momento de estudio y el de práctica, concebidos para funcionar en sincronía y articulación. Las herramientas creadas para instalar y desarrollar dicha sincronía son, por una parte, el formador par y, por otra, un instrumento de trabajo llamado Unidad Didáctica.

El momento de estudio consta de talleres realizados regularmente **en** las escuelas mismas (el lugar donde se desarrolla la acción pedagógica y donde se instala la comunidad de aprendizaje) los cuales son conducidos o animados por el formador par (asesor pedagógico o consultor). Dichos talleres se organizan utilizando las unidades didácticas como medio de ejemplo y como herramienta sistematizadora de los aprendizajes que se espera sean logrados por los participantes.

Los talleres pueden ser desarrollados en dos períodos diferentes, cada uno con un propósito distinto y al mismo tiempo articulados entre sí. Por una parte, existen los talleres previos a la implementación en sala de clases cuyo propósito consiste en anticipar, preparar en conjunto lo que se realizará estudiando los tópicos más importantes (conceptuales o prácticos) que se reflejan en las unidades didácticas. Por otra parte, existen los talleres post implementación en aula cuyo propósito es revisar en conjunto los aspectos más relevantes observados por el asesor pedagógico durante la realización de la clase con unidades didácticas (y en un momento posterior sin esta herramienta); estos son los denominados talleres de devolución.

El momento de práctica son las clases que el profesor participante imparte a partir de lo estudiado en los talleres. En dichas clases, el profesor participante utiliza las unidades didácticas estudiadas, y es acompañado por el profesor asesor quien realiza un acompañamiento activo de la clase, ya sea modelando las actividades con los alumnos, observando cómo estas son realizadas por el profesor, o bien acompañando el desarrollo de la clase con tareas de apoyo, etcétera. Esta primera implementación se completa con la realización de otras clases, siempre acompañados por el asesor pedagógico, sin la utilización del soporte de las unidades didácticas.

El profesor consultor o asesor pedagógico en lenguaje y comunicación

El profesor consultor se define como un acompañante de los procesos de mejoramiento de escuelas con dificultades en la implementación curricular⁵, escuelas que, mayoritariamente, se sitúan en sectores vulnerables. Este asesor pedagógico apoya en el ámbito de la mejora de las prácticas pedagógicas en un sector de aprendizaje, promoviendo que dichas prácticas sean pertinentes al currículum, que respondan a estándares de calidad según las normativas vigentes, que sean adaptadas a las condiciones contextuales en que el profesor o profesora se desempeña y que sean didácticamente coherentes a los enfoques actuales de enseñanza.

⁵ Estas dificultades se visualizan en resultados insuficientes en pruebas estandarizadas así como en dificultades de gestión curricular y pedagógica del establecimiento.

Este proceso se enmarca en un proyecto institucional en donde dialogan diversos actores de los distintos niveles de la administración del sistema escolar. Así, el asesor pedagógico, además de tener un anclaje en el quehacer de aula, debe ser capaz de promover que las buenas prácticas sean sustentables en el tiempo, también desde el ámbito de la gestión institucional de un establecimiento, y de allí que el ideal es que mantenga un diálogo profesional fluido con los equipos técnico-pedagógicos, así como profesionales de supervisión ministerial u otros de los equipos de educación comunales.

El profesor o profesora consultora es un docente con experiencia en aula, y que idealmente dedica una parte de su tarea profesional a hacer clases en el subsector de Lenguaje. Además de ser profesor de aula en ejercicio, es destacado por tener un desempeño de excelencia en evaluaciones como AEP, Evaluación Docente, Maestro de Maestro u otras; e idealmente cuenta con un recorrido formativo que le haya permitido profundizar en el conocimiento en didáctica del lenguaje.

En términos generales, y a partir de la experiencia desarrollada a lo largo de toda la implementación en LEM Lenguaje, los profesores consultores deben desarrollar competencias profesionales en los siguientes ámbitos:

- 🕒 Conocimiento disciplinar respecto de la estructuración y fundamentos del currículum vigente en Lenguaje y Comunicación⁶.
- 🕒 Conocimiento disciplinar de las principales estrategias propuestas en el modelo didáctico de enseñanza del lenguaje (Modelo Equilibrado⁷).
- 🕒 Conocimiento pedagógico acerca de la estructuración (diseño y evaluación) de clases.
- 🕒 Conocimiento teórico y práctico de trabajo con comunidades de aprendizaje entre pares.
- 🕒 Conocimientos informáticos para acceder y utilizar plataformas virtuales para el trabajo en aula así como diversas herramientas de conectividad.

Estos conocimientos se articulan en una serie de competencias, algunas específicas a cada ámbito mencionado y otras de orden más transversal como por ejemplo:

- 🕒 Habilidades para detectar y comprender las necesidades y problemas del entorno sociocultural de escuelas municipales en sectores vulnerables de su comuna.
- 🕒 Habilidades de liderazgo de grupo y de animación de situaciones de aprendizaje entre pares.
- 🕒 Habilidades para dialogar con distintos agentes del sistema escolar, apoyando tanto los procesos de mejora a nivel estructural como aquellos de nivel funcional.

Desarrollaremos cada uno de los ámbitos a abordar en la formación de asesores pedagógicos en lenguaje y comunicación abordando los desafíos respecto de los profesores de aula y su quehacer, y por ende, cuáles son las necesidades que el asesor pedagógico debe hacer frente en su acompañamiento y con qué herramientas.

⁶ Para una mayor eficiencia en el proceso de formación de estos profesionales, se sugiere que la especialización esté focalizada por ciclos y niveles de aprendizaje: NT2 y primer ciclo de educación básica, segundo ciclo de educación básica y, eventualmente, enseñanza media.

⁷ En el Ajuste Curricular 2009, en el subsector de Lenguaje también se habla de un modelo didáctico comunicativo funcional, el cual es coincidente con el modelo equilibrado.

Currículum de Lenguaje en el primer ciclo y transición mayor

Tanto en sus características más organizativas como en el enfoque propuesto, el currículum intenta atender a un objetivo fundamental cual es que todo aquel sujeto que curse una escolaridad formal cuente con las herramientas comunicativas necesarias para desempeñarse en la vida social, fortaleciendo su desarrollo integral, dándole herramientas culturales y capacidad de adaptación a las situaciones que se vea enfrentado.

¿Cuáles son las consecuencias para el quehacer de aula?

Primeramente, desde una mirada más general del currículum, los profesores se ven enfrentados a organizar su enseñanza sobre principios organizativos generales. Estos principios corresponden a la funcionalidad e integralidad de las áreas del conocimiento y de su enseñanza en las aulas. Ellos se traducen en estándares que determinan u orientan una manera de organizar la enseñanza como por ejemplo: la estructuración de la clase en tres momentos, la presencia permanente de la evaluación del proceso, la progresión e integración de las áreas del saber, la promoción de procesos psicológicos de orden superior, entre otros.

Estos elementos se traducen en actitudes y acciones permanentes y sistemáticas por parte del profesor de aula, quien, por ejemplo, debe diseñar y realizar actividades auténticas y que presenten desafíos cognitivos para niños y niñas, así como actividades que otorguen espacios de sistematización de los aprendizajes logrados.

¿Cuáles son los desafíos para el profesor consultor o asesor pedagógico en Lenguaje y Comunicación?

Dados estos desafíos para el aula, un profesor que acompaña un proceso de mejoramiento en un establecimiento escolar (asesor pedagógico), debiese conocer a cabalidad la estructura del currículum en términos globales a todos los sectores de aprendizaje, lo que a su vez debiese reflejarse, por ejemplo, en una capacidad de visualizar las metas de aprendizaje en cada ciclo y cómo esas metas se traducen en una organización específica y articulada de la enseñanza.

Al mismo tiempo, el conocimiento curricular, y el enfoque del mismo en el subsector de lenguaje, no solo responde a esos principios organizativos generales de la enseñanza, sino que también responde a unos principios pedagógicos propios del modelo didáctico de enseñanza del lenguaje, los cuales apuntan a orientar las acciones pedagógicas en pos del objetivo planteado en esta área del aprendizaje y del conocimiento.

Este conocimiento específico del currículum en Lenguaje y Comunicación, debiese traducirse en una capacidad, por parte del asesor pedagógico, de conocer de modo general los ejes en los cuales se organiza la enseñanza en este sector. ¿Qué se espera, por ejemplo, de la capacidad de comunicarse por escrito para un alumno en un cierto nivel de enseñanza?

Así también, este conocimiento específico, debiese traducirse en la capacidad de integración de esos ejes y en cómo comprendemos la verdadera amplitud y efecto de un

buen manejo del lenguaje en las distintas áreas del conocimiento, así como en las distintas situaciones comunicativas a las que se enfrentan los niños y niñas de determinada edad.

Para un profesor que acompaña los procesos de mejoramiento, este conocimiento del currículum le permitirá orientar las acciones docentes y la gestión institucional de un establecimiento, precisamente en la determinación de metas y de acciones específicas para el logro de los aprendizajes esperados explicitados en las herramientas curriculares vigentes.

Didáctica del lenguaje en primer ciclo

Para el caso de lenguaje, además, el currículum traduce estos principios en una propuesta de modelo didáctico para la enseñanza. El enfoque de trabajo del modelo didáctico es, por una parte integrado o equilibrado (enseñanza equilibrada de las destrezas del lenguaje y competencias comunicativas y comprensivas, enseñanza equilibrada de las competencias en todos los ejes del lenguaje), y por otra comunicativo funcional (leer y escribir con propósitos reales en situaciones comunicativas con sentido para los estudiantes).

¿Cuáles son las consecuencias para el quehacer de aula?

El modelo didáctico cuenta con una serie de principios que, como se mencionó anteriormente, orientan la enseñanza del lenguaje en las salas de clases.

Estos principios⁸ implican, por ejemplo, la utilización de diversos tipos de textos para la enseñanza del lenguaje, la centralidad del texto y su articulación con la enseñanza de destrezas específicas, la integración de los distintos ejes durante la enseñanza (focalizando siempre uno de modo de no perder de vista los propósitos pedagógicos), la importancia del rol de lenguaje oral en las primeras etapas, la promoción de estrategias auténticas y diversificadas, etcétera.

Todos los principios orientan, de modo general, un quehacer de aula en la enseñanza del lenguaje, dado que tiene implicancias directas en la planificación de aula, en la evaluación de los aprendizajes y en la actitud profesional del docente que lidera dicha enseñanza.

Además, estos principios requieren desarrollar un conocimiento acabado de una diversidad de estrategias posibles de utilizar en la enseñanza del lenguaje escrito, estrategias que, se espera, sean utilizadas por los docentes con propósitos claros, con regularidad y flexibilidad y desarrollando una permanente metacognición en los estudiantes a lo largo de todo el proceso.

¿Cuáles son los desafíos para el profesor consultor o asesor pedagógico en Lenguaje y Comunicación?

⁸ Galdames, V. (2004) *Principios Pedagógicos de la propuesta didáctica de Lenguaje y Comunicación*. Documento de trabajo.

El desafío para el profesor consultor se traduce en cómo lograr que los docentes conozcan, comprendan y usen pertinentemente las estrategias del modelo didáctico y los principios orientadores de la enseñanza. Es por ello que el consultor requiere tener dicho conocimiento y ser capaz de usarlo en su propia práctica profesional. Además de tener desarrollada una capacidad de actualización permanente respecto de las nuevas estrategias que día a día son creadas e implementadas en contextos de innovación pedagógica (como es por ejemplo, el caso de TICS).

El acompañamiento es modelaje y es retroalimentación. Para un docente de aula implementar una clase en un modelo didáctico, le requiere conocer y practicar de manera permanente, y reside en la capacidad de observación y precisión del consultor que la práctica desarrollada pueda ser mejorada y ajustada.

Desde la perspectiva didáctica, el modelo entrega algunas respuestas que deben ser formuladas en función de las necesidades de cada nivel y operacionalizadas en un diseño pedagógico y en una práctica de aula que garantice el logro de los objetivos propuestos. Es por ello que el asesor pedagógico no sólo debe conocer las principales estrategias propuestas en el modelo sino que además debe contar con las herramientas teóricas que le permitan crear o seleccionar otras estrategias acordes al modelo, así como estrategias y actividades evaluativas que vayan en la misma línea.

Es necesario comprender en todo momento que el acompañamiento de procesos de mejora en el ámbito de la gestión de aula, implica que el asesor esté suficientemente cerca al mismo tiempo que suficientemente lejos del proceso que acompaña. La cercanía la otorga el conocimiento experiencial, aquel que se construye a partir del quehacer cotidiano, los problemas a los que se ven enfrentados y sobre los cuales pueden compartir y hablar. La lejanía la da estar un paso adelante en el conocimiento específico, el que le permitirá agudizar la mirada crítica y orientar el quehacer de los acompañados.

Conocimiento pedagógico en planificación y evaluación

Todas las herramientas que se han elaborado y puesto al servicio del sistema educativo, parten de la necesidad de atender al desarrollo de procesos psicológicos de orden superior, misión que ha trasuntado la historia del desarrollo educativo, buscar de manera permanente el crecimiento y el desarrollo en el máximo de potencialidades del ser humano y de la sociedad entera.

En este contexto, y dadas las características de nuestra sociedad, el quehacer de aula se ve tensionado por cumplir cabalmente las múltiples metas que la sociedad “encarga” a la institución escolar de manera explícita e implícita, tanto en las nuevas maneras de enseñar como en las nuevas maneras de evaluar el aprendizaje de niños y niñas. ¿Por qué? Porque se persigue una sustentabilidad del aprendizaje⁹, sustentabilidad basada en

⁹ Corvalán, J.; McMeekin R. (2006) *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago de Chile: CIDE y PREAL.

la capacidad como sistema (individuos y organizaciones) de aprender a aprender¹⁰ y de hacer visible en resultados esa capacidad.

Los nuevos enfoques pedagógicos en el ámbito de la planificación de aula y de evaluación de los aprendizajes consideran el proceso pedagógico como un continuo que está centrado en los sujetos que aprenden.¹¹ Ello tiene por consecuencia que profesores y profesoras reenfoquen su práctica desde el proceso, es decir, que tengan la claridad de las metas que se persiguen, de los procedimientos que permiten alcanzarlas, de los instrumentos que permiten mostrar que han sido alcanzadas y de aquellos que permiten modificar y retomar el proceso en caso que no se haya efectivamente logrado dichas metas.

Una de las respuestas que se han levantado desde la teoría y la investigación educativa dice relación con el enfoque de evaluación para el aprendizaje¹². Este enfoque considera la evaluación como un proceso permanente en la enseñanza, y el producto de este proceso como un insumo para modificar la enseñanza misma al mismo tiempo como una herramienta de desarrollo metacognitivo¹³ para los estudiantes.

¿Cuáles son las consecuencias para el quehacer de aula?

Para el quehacer de aula los dos principales desafíos que se desprenden de lo ya planteado hasta ahora, son: enfrentar los procesos de cambio de manera creativa desde la enseñanza y sustentar esos procesos de cambios en una capacidad de aprendizaje permanente en los niños y niñas.

Si bien la enseñanza en sí misma debiese estar determinada por el conocimiento didáctico y disciplinar, así como por el conocimiento pedagógico experiencial, se requiere de herramientas específicas para organizar esa enseñanza en un continuo coherente. Es capacidad de organización previa de la enseñanza implica que el profesor desarrolle competencias específicas de diseño o creación de situaciones de aprendizaje así como de creación y selección de materiales.

La creación de dispositivos de enseñanza o diseño de experiencia educativas requiere partir de la base que toda actividad diseñada busca lograr un aprendizaje. La efectividad de la actividad se evalúa en función del logro de dicho aprendizaje. De aquí se desprende que la evaluación deba estar presente en todo momento del diseño, es decir, toda actividad creada para movilizar un aprendizaje en los estudiantes debiese perseguir un propósito de aprendizaje, al perseguir un propósito se debiese contar con herramientas que permitan confirmar si el propósito se ha cumplido o no.

¹⁰ Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. En *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana-UNESCO.

¹¹ Flórez O., R. (1999) *Evaluación Pedagógica y Cognición*. McGraw Hill: Colombia.

¹² Condemarín, M. y Medina, A. (2000) *Evaluación de los Aprendizajes*. Santiago, Chile: MINEDUC.

Ahumada, P. (2005) La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de Evidencias y vivencias de los aprendizajes. En *Perspectiva Educativa N° 45: Evaluación Auténtica*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

¹³ Condemarín y Medina (Op. Cit.)

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Además del propósito mismo de la actividad o conjunto de actividades que componen un diseño pedagógico, es necesario considerar el propósito mayor que ha sido expresado en esta misión educativa actual: aprender a aprender. El profesor organiza su enseñanza (planifica, diseña) e incluye los instrumentos que le permitirán “medir” la efectividad de su enseñanza en términos del impacto que esta tendría en los estudiantes. En el quehacer de aula, el profesor comunica a los estudiantes el plan de trabajo que se llevará a cabo y evidencia lo que se espera que ellos aprendan a través de dicho plan de trabajo, y pone en común de manera previa la manera y el medio por el cual verificarán el cumplimiento de las metas. De este modo, implica a los estudiantes en el proceso, centra el proceso en quienes aprenden y les entrega herramientas que desarrollarán progresivamente su autonomía y autorregulación.

El desafío entonces es que la sala de clases sea en todo momento un espacio de aprendizaje y que cada paso constituya el sustento para un avance más complejo desde el punto de vista del desarrollo de competencias.

Respecto de la enseñanza del lenguaje escrito, el desafío es que la enseñanza tenga propósitos claros: leemos y escribimos qué-para qué, que esos propósitos apoyen en estrategias didácticas pertinentes: leemos y escribimos cómo, y que existan herramientas a lo largo de todo el proceso para monitorear y evaluar la efectividad de esas herramientas: qué entiendo de lo leído o de lo escuchado, qué expreso con lo que escribo o con lo que digo.

¿Cuáles son los desafíos para el profesor consultor o asesor pedagógico en Lenguaje y Comunicación?

El asesor pedagógico, en su tarea de capacitador, requiere contar tanto con el conocimiento teórico como experiencial respecto de un dominio tan complejo como el ya descrito. El desafío es ¿cómo enriquecer el trabajo de los docentes sin perder de vista la practicidad y respetando los nuevos enfoques evaluativos? Y ¿cuál es la relación que tiene la enseñanza del lenguaje en el modelo equilibrado con el enfoque de evaluación para el aprendizaje?

El aprendizaje del lenguaje se realiza desde situaciones auténticas y funcionales a lectores y escritores, el profesor diseña sus clases en esa lógica y las evalúa desde la misma lógica, es decir, busca que, a través de situaciones auténticas, los estudiantes evidencien que comprenden lo que leen o lo que escuchan, que comuniquen eficientemente de manera oral o por escrito.

Desde esta óptica, el desafío para el consultor es conocer los principios¹⁴ que orientan la evaluación auténtica así como las transferencias que implican esos principios en la enseñanza, del mismo modo en que se espera que haga con los principios pedagógicos del modelo equilibrado. Pero también implica que el consultor tenga un cierto conocimiento acerca de la formulación de indicadores de logro y de instrumentos de evaluación para el ámbito del lenguaje. Este aspecto en particular tiene un fuerte nexo con el conocimiento de las herramientas curriculares, por cuanto, desde la política educativa se ha intencionado la formulación de los aprendizajes esperados así como de los indicadores de logro en cada uno de los niveles, lo que constituye una herramienta

¹⁴ Condemarín y Medina (Op. Cit.)

facilitadora para el quehacer de los profesores siempre y cuando comprendan la estructura y funcionamiento de estos elementos.

Los espacios de capacitación que son animados por los asesores pedagógicos son instancias que pueden ser aprovechadas para trabajar la planificación de aula (clase a clase) desde este enfoque. Si el consultor comprende, por ejemplo, el contenido, funcionamiento y estructura de las unidades didácticas, podrá hacer las transferencias en ejemplos concretos para el quehacer de aula de los profesores. Las unidades modelan planificaciones de aula sobre la base de aprendizajes esperados y sus correspondientes indicadores de logro. Estos aprendizajes se evalúan a través de instrumentos que acompañan distintas actividades a lo largo de la clase, y que entregan información tanto al profesor como al alumno acerca del logro de un cierto aprendizaje o del camino que queda por recorrer para ello.

La formación entre pares: un modelo de capacitación con historia

La figura del profesor consultor existe desde los orígenes de la implementación curricular en LEM Lenguaje. Esta figura nace frente a la reflexión evaluativa de programas que finalmente resultaban no sustentables para las escuelas a las que apoyaban¹⁵. Al analizar dicha falta de sustentabilidad se identificó como uno de los factores que incidían en ello, el que los procesos de capacitación respondían sólo a algunos componentes del universo de necesidades a considerar y de los actores participantes o implicados en la resolución de las mismas. Otro aspecto correspondía a que los procesos de capacitación eran liderados por expertos del mundo académico quienes no siempre eran capaces de establecer los vínculos necesarios con la realidad de la vida en las salas de clases. Estos y otros aspectos fueron considerados para formular entonces un modelo de capacitación que intentase suplir esas falencias, a través, entre otros factores, de un liderazgo centrado en un actor de la escuela y conocedor de la realidad en la que se inserta.

Los orígenes de la figura también dicen relación con las distintas experiencias e investigaciones realizadas tanto en el ámbito del *mentoring* como en el del *coaching*. En el área de la educación, son entendidos como procesos de acompañamiento tanto a profesores novatos como a profesores que poseen una necesidad formativa específica (como podría ser entendida la formación en didáctica del lenguaje), y liderados por profesionales con una mayor experiencia (*mentoring*, más cercano a la experiencia europea) o con un mayor conocimiento (*coaching*, más cercano a la experiencia estadounidense) en un ámbito determinado.

El proceso de mejoramiento requiere de una formación y una actualización permanente por parte de los equipos de profesionales de las escuelas. Y quien los acompañe y oriente en el proceso debe tener capacidad de dialogar, no sólo con diferentes actores, sino también considerando distintos niveles de profundidad y pertinencia.

¹⁵ Asesorías para el Desarrollo, Santiago Consultores (2000) *Informe de Evaluación del P900*. Santiago de Chile: MINEDUC.

El aprendizaje entre pares¹⁶, tradicionalmente definido y estudiado en contextos escolares¹⁷, se define como todo aquel proceso que se desarrolla entre sujetos que pertenecen a un mismo grupo etáreo, o cuya condición vital y/o profesional es similar. La definición de la situación misma es poner a dos o más personas en una tarea común (para el caso que nos convoca es mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas), poniendo en juego competencias y experiencias comunes, pero orientados y guiados por uno de los participantes quien, con una cierta experticia y con un cierto nivel de externalidad, cumple un rol de acompañante de dicho proceso.

Las tres grandes nociones a las cuales apela este tipo de aprendizaje corresponden a:

1. El aprendizaje entre pares, cuando refiere a sujetos con las mismas condiciones y capacidades, y en un momento del ciclo vital semejante, apunta a dinámicas de aprendizaje en grupo, lo que se vincula en su modelo de base con el modelo de Aprendizaje Colaborativo¹⁸.
2. El aprendizaje entre pares, cuando refiere a sujetos con similares condiciones profesionales, en este caso, profesores en ejercicio, se vincula estrechamente con el aprendizaje de adultos, especialmente en lo referido a los mecanismos de transformación identitaria que están en juego y a los modos específicos de aprender de los adultos¹⁹.
3. El aprendizaje entre pares, cuando refiere a profesores, requiere abordar la pregunta por los saberes propios del quehacer docente, es decir, considerar las competencias y conocimientos del saber, del saber ser y del saber hacer (o saber en uso, según la categoría de Malglaive²⁰). Siendo de los tres, el último el que tiende a adquirir mayor relevancia.²¹

De allí que la formación de asesores pedagógicos incluya una dimensión explícita y orientada a desarrollar una estrategia de trabajo con otros profesores en ejercicio. En esta dimensión se pretende que el asesor pedagógico, a través de su formación, pueda contar con herramientas prácticas acerca de cómo, por ejemplo, promover el cambio de dinámicas identitarias en contextos de aprendizaje colaborativo entre adultos. Estas competencias se ponen en juego tanto en el proceso de estudio al que son invitados los profesores de aula (actualización teórica) como en el proceso de implementación.

¹⁶ Cerda, A. M.; López, I. (2006) El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula. Formación Continua de Docentes: Un camino para compartir 2000 – 2005.

¹⁷ Cerda A. M.; López, I. (Op. Cit.)

Gaete, R. (2009) *Aprendizaje entre pares*. Documento de trabajo elaborado para el proyecto Talleres Comunes de Lenguaje y Comunicación en segundo ciclo de EGB desarrollado entre los años 2008 y 2009 en colaboración con el CPEIP del Ministerio de Educación de Chile.

¹⁸ Rodríguez, L. M.; Fernández, R.; Escudero, T. (2002) Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. En *Infancia y Aprendizaje*, vol. 25, 277-297.

¹⁹ Barbier, J.M. (2006) *Voies pour la recherche en formation des adultes*. Clase magistral realizada en el marco de la entrega del doctorado Honoris Causa de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina.

²⁰ Malglaive, G. (1990) *Enseigner à des adultes*. París: PUF.

²¹ Gaete, R. (Op. Cit.)

En el primer ámbito, el relativo al estudio o de actualización teórica, la dinámica a desarrollar requiere de una metodología específica y una capacidad de sistematización que vincule teoría y práctica. Es un espacio en donde se construyen los conocimientos sobre un diálogo entre: lo que dicen los autores, lo que sucede en la sala de clases, lo que el currículum plantea y los insumos materiales y humanos con que cuenta la comunidad escolar. Es un espacio de estudio que incumbe, no sólo a los profesores de aula, sino también a los directivos y responsables de la unidad educativa. Es un espacio en donde el empoderamiento es fundamental, puesto que determina la participación activa y la promoción de un aprendizaje centrado en metas concretas.

Pero no es sólo la situación educativa de estudio la que está en consideración, sino también su anclaje en la práctica, es decir, en el acompañamiento activo en la sala de clases, el que fue definido previamente como uno de los componentes esenciales de este modelo de capacitación.

El momento de trabajo colaborativo se define más allá del taller de estudio, y más allá del contenido del mismo; también se define como esa instancia concreta en que el profesor consultor o asesor pedagógico entra al aula para acompañar, de distintas maneras y a través de distintas actividades, a sus colegas en la implementación misma de la propuesta didáctica. Así también, este aprendizaje colaborativo se sitúa en la interacción que el profesor de aula establece con sus alumnos, en la situación misma en donde la teoría puede mostrarse insuficiente o, muy por el contrario, pertinente a las necesidades de un grupo específico.

¿Cuáles son las consecuencias para el quehacer de aula?

Probablemente, y es una apuesta aún no evaluada de manera sistemática, un profesor de aula que vivencia un aprendizaje sobre principios de aprendizaje colaborativo, y cuando se intenciona una participación activa a través de la experimentación o vivencia de los contenidos a aprender (como puede ser, por ejemplo, una cierta estrategia de comprensión lectora), contará con más herramientas para diversificar su quehacer en la sala de clases, se mostrará más proclive a usar las estrategias y los contenidos abordados en el desarrollo de las capacitaciones, y, finalmente, podrá enfrentar los cambios necesarios y las innovaciones que día a día aparecen frente al quehacer profesional en esta área.

Aquí apelamos al principio de aprender haciendo. El estudio que se lleva a cabo en el taller, al estar articulado con un hacer, y sustentado en ese acompañamiento activo, tendrá las consecuencias esperadas cuales son los cambios en las prácticas pedagógicas de profesores y profesoras.

¿Cuáles son los desafíos para el profesor consultor o asesor pedagógico en Lenguaje y Comunicación?

Para un profesor consultor, el desafío en este ámbito es mayor por cuanto, como fue mencionado anteriormente, es el espacio en donde se juega un cambio de paradigma. El consultor debe convertirse en un profesor distinto al que estamos habituados, es un profesor no frontal y que diseña la situación de aprendizaje en actividades de tipo prácticas y colaborativas, donde el análisis surge de la práctica, y la reflexión se construye en la articulación teórica-práctica. Así el profesor consultor se constituye en un modelo que aprovecha su conocimiento anterior en pos de una nueva forma de acompañar el

aprendizaje de otro, con la esperanza que ese proceso tenga efectos y consecuencias en el quehacer de aula de quienes participen.

El desafío es ser capaz de estar suficientemente actualizado para que sus ideas sean novedosas y atractivas, ser capaz de explicitar claramente sus ideas y teorías, ser capaz de presentarse como un par (y de allí apelar a su experiencia docente) al mismo tiempo que desarrollar conflicto cognitivo necesario para la modificación de las estructuras de aprendizaje.

Por ello es que este desafío es transversal a la serie de contenidos que un asesor pedagógico debe manejar, puesto que aunque conozca en detalle las características del currículum o las estrategias didácticas de las unidades didácticas, o incluso, todos los parámetros necesarios que debiesen ser incluidos en una planificación eficiente de la enseñanza, ninguno de esos conocimientos podrán integrarse en la vida de la sala de clases si el profesor de aula no es bien acompañado. Y ese acompañamiento implica tener la capacidad de invitarlo a profundizar o transformar sus conocimientos, aplicarlos y mostrar la efectividad de su aplicación.

El rol de las TIC

Para finalizar, y de manera muy breve, las Tecnologías de la Información y la Comunicación están aquí. Cada vez con una mayor relevancia en las aulas y en el aprendizaje de todos los participantes de la sociedad. Y esa presencia es tanto una herramienta de trabajo (a distintos niveles e influencia) como un medio de aprendizaje, de diversión y una nueva manera de comunicación.

Sus múltiples funciones le otorgan un carácter de instrumento mediador de la actividad humana²², y su presencia en la sala de clases desafía a la creatividad de profesores y profesoras quienes deben enfrentarse con un lenguaje desconocido y crear maneras de utilizarlo que sean pertinentes a los aprendizajes a lograr.

Para que el proceso de acompañamiento sea efectivo y esté en línea con el movimiento de innovación pedagógica, es necesario que los profesores y los directivos de las comunidades escolares cuenten con las competencias necesarias para aprovechar las herramientas tecnológicas, tanto para hacer clases como para comunicarse y gestionar en los distintos niveles en que cada actor se desempeña.

Así, el profesor consultor también está llamado a conocer esta herramienta en sus distintas funcionalidades. Las TIC como herramienta de comunicación implican para este acompañamiento, tener un manejo de instrumentos como blogs, correo electrónico, chat y foros. Para tratamiento de información, los procesadores de texto, de imagen y de bases de datos cuantitativos son herramientas de primer orden. Y finalmente, para apoyar la enseñanza, el uso de unidades didácticas digitales, de recursos interactivos en la sala de

²² Onrubia, J. (2005, Febrero). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. En <http://www.um.es/ead/red/M2/>

clases, de páginas y herramientas de la Web 2.0 y otros, también son instrumentos necesarios.

Ciertamente, es una descripción breve y sin una profundización en el marco teórico; ello se debe al aún incipiente desarrollo de este tema, y porque los aspectos fundamentales son los mencionados más arriba. Dejaremos para una ocasión futura la profundización en este tema.

Conclusión

Se ha presentado a lo largo de este documento una descripción de las distintas tareas que cumple un asesor pedagógico en un modelo de acompañamiento a procesos de mejoramiento en escuelas. Se ha centrado la atención en el subsector de Lenguaje y del rol esperado de estos agentes en este ámbito.

La pregunta que se ha intentado responder es qué debe saber un asesor pedagógico disciplinar en su tarea de acompañamiento a una institución escolar, y cuáles son los desafíos e implicancias de su tarea desde los determinantes curriculares actuales y las características de un trabajo en comunidades de práctica.

Para un asesor pedagógico hemos levantado cinco grandes aspectos a desarrollar: conocimiento disciplinar curricular, conocimiento disciplinar didáctico, conocimiento pedagógico en planificación y evaluación, conocimiento en coaching y trabajo de adultos, y conocimiento en tecnologías de la comunicación.

Cada una de estas áreas tiene definiciones específicas respecto del ámbito de la gestión curricular que se desee abordar, en este caso, lenguaje. La premisa es que en un proceso de mejoramiento que se pretende sustentable, se debe establecer un punto de partida o entrada e ir progresivamente ampliando los ámbitos de trabajo.

La existencia de un acompañante o asesor, especialmente si se sitúa en un modelo de acompañamiento como el descrito, podría permitir que el proceso de mejoramiento tuviera el foco necesario para construir competencias de base, como son por ejemplo la actualización profesional o la apropiación curricular por parte de los docentes de un establecimiento. El acompañante entra a la escuela como un par y como un experto, construye el proceso desde los actores, y dialoga en permanencia entre las necesidades concretas y los ideales esperados, en definitiva ayuda a que el proceso sea apropiado por los propios sujetos del mismo, construyendo significados en conjunto al mismo tiempo que desafiando con nuevas, y pertinentes, herramientas.

Para citar texto:

GAETE MOSCOSO, Rosa. *En: Cuadernos de Educación Nº 23*, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, mayo de 2010.