



Comprensión lectora como competencia transversal: Asesoría a escuelas y liceos de la provincia Cardenal Caro

Jorge Zuleta Rivera
Académico Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado
Investigador del CIDE
Abril de 2011

Origen de la iniciativa

Existiendo una trayectoria de apoyos técnico pedagógico de la Universidad Alberto Hurtado y del CIDE en la Sexta Región, ofrecido a supervisores, profesores y directivos docentes de distintas modalidades educativas, en el año 2010, la Universidad Alberto Hurtado¹ implementa el proyecto “Acompañamiento para el fortalecimiento de la comprensión lectora como una competencia transversal” en todas las escuelas y liceos de las seis comunas de la Provincia Cardenal Caro de la Sexta Región.

El propósito consistió en incorporar en los docentes participantes la comprensión lectora como una competencia necesaria de desarrollar en todos los subsectores de aprendizaje. De esta forma se abordó la idea que los alcaldes y sus departamentos de educación, apoyados por el Departamento Provincial de Educación Cardenal Caro del Ministerio de Educación, venían acariciando desde el año 2008 que consistía en abordar en “asociatividad” los bajos aprendizajes de sus estudiantes en comprensión lectora en todos sus niveles de enseñanza.

La propuesta se caracteriza por exigir la participación y compromiso permanente de los jefes de DAEM y sus jefes técnicos comunales, con la finalidad de que la propuesta de la Universidad tenga más probabilidades de éxito al ser respaldada en tanto decisión de política educativa comunal y provincial, que se hace cargo de efectivas necesidades y demandas de mejoramiento de los aprendizajes.

Una segunda interpelación que se planteó a nivel de los sostenedores comunales, fue que en la capacitación a desarrollar participaran en forma conjunta los profesores, sus directores y docentes directivos. Aún cuando la propuesta consideraba la especificidad de enfoques y procedimientos en liderazgo y gestión escolar para los directivos era necesario un paso más; que ellos conocieran, comprendieran y se interesaran en las implicancias y retos pedagógicos involucrados en una enseñanza efectiva para el desarrollo de las capacidades superiores que se pueden generar y promover con la lectura en todos los subsectores y niveles.

Junto con ello el director provincial impulsó la participación de los supervisores a cargo de las escuelas en el proceso formativo, fortaleciendo aún más la coordinación de acciones lograda con los municipios.

Inicio de la propuesta

El inicio de la intervención estuvo marcado por la modificación del calendario escolar año 2010 por parte de la Dirección Provincial de Educación (DEPROV) de la provincia Cardenal Caro. La autoridad educacional dispuso postergar en una semana el comienzo del año lectivo 2010 para privilegiar que durante la primera semana del mes de marzo, docentes directivos y docentes de aula de todos los establecimientos

¹ Perfeccionamiento a los supervisores de la región en didáctica de la enseñanza en Lenguaje, Educación Matemática y evaluación de los aprendizajes en el año 2004; Implementación del LEM en Lenguaje, a un total de 12 escuelas durante los años 2007-2009; perfeccionamiento a la red de Educación de Adultos Libertadores de la VI Región entre el 2008-2009 y perfeccionamiento a los docentes directivos de Educación de Adultos de los centros educativos respectivos de las tres provincias de la región durante el 2009-2010.

educacionales dedicaran su tiempo laboral para participar de esta primera jornada de capacitación. Del mismo modo, desde el DEPROV y los jefes DAEM de las comunas se otorgó un total respaldo a la propuesta de acompañamiento, en tanto iniciativa provincial para impulsar y articular la comprensión lectora con otras exigencias y desafíos pedagógicos de cada unidad escolar, como por ejemplo, las metas de aprendizaje suscritas para el Plan de Mejoramiento de los Aprendizajes (PMA) de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

El terremoto y el tsunami del 27 de febrero del 2010 afectaron profundamente a la provincia en general, por lo que se tuvo que aplazar el comienzo de la capacitación docente para la primera semana de las vacaciones escolares de invierno, lo que implicó una reducción de los tiempos para el desarrollo del programa de acompañamiento. La propuesta original contemplaba un total de seis meses de trabajo sistemático en todas las escuelas y liceos de las seis comunas para propiciar de manera sostenida y progresiva la instalación de prácticas pedagógicas sobre la didáctica y la evaluación de la comprensión lectora. Finalmente, las actividades desplegadas por docentes directivos y docentes de aula se redujeron a tres meses (mediados de agosto a mediados de noviembre).

La propuesta de acompañamiento

La propuesta de acompañamiento obedece a una serie de hipótesis que el equipo de la UAH ha ido constituyendo a través de la implementación y evaluación de diversas iniciativas para impulsar el desarrollo profesional docente y el mejoramiento planificado de los aprendizajes escolares. Asimismo, se tomó en cuenta la literatura concerniente al ámbito en el cual se ubica la temática educativa de la presente propuesta. Las hipótesis, en términos más específicos, se relacionan con los aspectos que debe considerar la formación para generar un proceso de mejoramiento educativo que incida en las prácticas de aula y en una gestión directiva que ha emprendido un camino de perfeccionamiento de su liderazgo y conducción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus unidades escolares.

Hipótesis del acompañamiento:

- En tanto la formación ofrezca actividades de revisión, reflexión, análisis, evaluación y aplicación del enfoque y estrategias didácticas que requiere la enseñanza de la comprensión lectora, se facilitará su incorporación en las prácticas pedagógicas de los distintos subsectores desde la educación parvularia hasta el 4º año de enseñanza media para lograr mejoras en los aprendizajes de todos sus estudiantes.
- Si la formación brinda guía y apoyo a los directores y docentes directivos para la elaboración y ejecución de un Plan de Acción de carácter institucional que incorpora la comprensión lectora como competencia transversal en los procesos pedagógicos de todos los sectores de aprendizaje, se posibilitará el ejercicio de un liderazgo directivo pedagógico curricular y administrativo, cuyo eje será el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes.
- Las actividades de análisis y proyección del Plan de Acción implementado en las seis comunas con los jefes de los DAEM y sus técnicos y el DEPROV, les permitirá realizar un acompañamiento y supervisión de los procesos de cambio en la gestión directiva y las prácticas docentes para instalar la comprensión lectora como una competencia transversal que sustenta más y mejores aprendizajes en todos los estudiantes de la provincia.

Los objetivos de la propuesta

Objetivo general:

- Contribuir al mejoramiento de la eficacia educativa de todas las escuelas y liceos municipales de la Provincia de Cardenal Caro participantes en el proyecto, mediante un perfeccionamiento y acompañamiento en gestión escolar y pedagógica a docentes directivos y de aula, para instalar un proceso planificado de

trabajo en la comprensión lectora como una competencia habilitante que favorece el aprendizaje en todas las áreas del currículum escolar.

Objetivos específicos:

1. Fortalecer las competencias de gestión institucional de los docentes directivos mediante el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de un plan de acción pedagógico curricular con foco en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en todos los niveles educativos.
2. Afianzar las competencias de gestión pedagógica de los docentes de aula desde la educación parvularia a 4º año medio en estrategias didácticas para la enseñanza y la evaluación de la comprensión lectora.
3. Apoyar la organización de redes profesionales de aprendizaje al interior de las unidades escolares y entre las diversas escuelas y liceos.
4. Establecer una coordinación técnica con supervisores, profesionales técnicos de los DAEM, profesionales de los establecimientos educacionales para una efectiva gestión del mejoramiento educativo, tanto a nivel comunal como provincial.

El concepto de acompañamiento

Para todos los participantes el enfoque del perfeccionamiento fue novedoso y las actividades realizadas en términos de un acompañamiento, movilizadoras. Ello porque da lugar a una práctica guiada, tanto en las sesiones de formación colectiva como en las actividades "in situ" de modelamiento sobre el acompañamiento realizado en ocho unidades escolares.

En efecto, muchos estudios referidos a la formación continua de docentes, consideran el acompañamiento como una estrategia válida, efectiva y pertinente para atender las necesidades de fortalecimiento de la gestión directiva y pedagógica. Pero, en términos más específicos, la instalación de esta estrategia se hace más indispensable cuando en los establecimientos educacionales existe un plan de mejoramiento de los aprendizajes, el cual debe tener en el mediano y largo plazo un real impacto en más y mejores niveles de logro en todos los estudiantes del centro educativo.

Desde nuestra perspectiva, el concepto de acompañamiento cubre el de monitoreo, que es el usualmente empleado para impulsar la implementación de planes de mejoramiento. Normalmente, el concepto de monitoreo hace referencia a un proceso conducido y supervisado principalmente por expertos externos a la unidad escolar responsable de la mejora, mediante la aplicación de variados instrumentos que ponderan y califican el nivel de avance del proceso de innovación que se está alcanzando.

Emplear el concepto de acompañamiento por sobre el concepto de monitoreo tiene dos ventajas. En primer lugar, sitúa la actividad de seguimiento al interior de la escuela, donde el directivo se desempeña como un par que dialoga con el docente en términos de lo que busca lograr en el aprendizaje y lo que propone para ello. De esta manera, apoya haciendo preguntas por el significado y el sentido que el docente quiere dar a sus acciones pedagógicas y junto con este levanta las dificultades y las posibilidades de abordarlas. En este caso el rol del directivo acompañante se aproxima al de un aliado que comprende el desafío de enseñar, observa las reacciones de los estudiantes en relación con las estrategias y los procedimientos empleados por el profesor y elabora con este alternativas para afinar, mejorar o cambiar la práctica.

La segunda ventaja, es que implica concebir esta estrategia como una iniciativa integral e institucional, donde participan el equipo directivo y todos los profesores. Al concebir el acompañamiento como una estrategia de desarrollo profesional para avanzar en una forma de conducción e interacción en función de lograr que todos los estudiantes aprendan, encaminan su quehacer a una corresponsabilidad en la implementación, evaluación de procesos y el logro de resultados.

El acompañamiento, implica una permanente interacción entre los distintos profesionales que se desempeñan en una misma unidad escolar. Esta interacción debiera ser altamente dinámica, dialógica, reflexiva y autoexigente sobre los reales efectos del proceso de enseñanza aprendizaje que se está impulsando en beneficio de todos los estudiantes.

El acompañamiento que promueve el equipo de la UAH incorpora una visita a un grupo representativo de escuelas y liceos de las seis comunas para modelar y transferir a los directivos la estrategia de acompañamiento al aula. Cuando el equipo externo modela el acompañamiento hace visible la importancia de disponer de un conjunto de procedimientos que generen una relación para afianzar buenas prácticas pedagógicas y mejorar debilidades que afectan el proceso de aprender de los estudiantes. Por ejemplo, una visita de acompañamiento debe contemplar inmediatamente después de la observación de aula la realización de un “diálogo pedagógico” entre acompañante y acompañado para socializar y analizar las fortalezas y debilidades de la gestión pedagógica de aula efectuada por el docente y establecer con este, algunos acuerdos y compromisos que permitan seguir afianzando los aspectos positivos y mejorando los procedimientos que requiere el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El acompañamiento se hace cargo también de recoger los aportes de la formación para estimular el ensayo del cambio o innovación que puede introducir el profesor, ayudándole a reconocer su saber pedagógico y la necesidad de renovar y resignificar su práctica introduciendo algunos cambios necesarios. Cuando este sistema se incorpora como práctica necesaria en la unidad escolar, la exigencia y apoyo se constituye en autogestión, autonomía y cooperación como ejes de la cultura escolar para lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes.

Para que el acompañamiento cumpla el propósito de ser “palanca” de mejoramiento de prácticas educativas, debe ser una acción de la cual toda la comunidad educativa tenga conocimiento porque participa activamente en la definición de sus propósitos y procedimientos. Es decir, debe ser personal y profesionalmente legítima para todos los integrantes de la comunidad, debe contar con procedimientos claros y explícitos, debe proporcionar información útil, oportuna y pertinente al proceso de instalación de buenas prácticas de gestión directiva y pedagógica que están comprometidas en la mejora de los aprendizajes escolares.

Los requerimientos de la formación

La propuesta de acompañamiento se organizó en función de un perfeccionamiento que contó con la acreditación del CPEIP consistente en 100 horas cronológicas para los docentes directivos y de aula (80 horas presenciales y 20 horas vía plataforma virtual) para impactar en forma efectiva en sus prácticas individuales y colectivas y por tanto en los niveles de aprendizajes de los estudiantes.

Al cabo del itinerario de perfeccionamiento los docentes directivos fueron evaluados mediante la elaboración de un plan de acción y un informe técnico que diera cuenta del nivel de implementación de las metas de gestión curricular elaboradas para el desarrollo de la comprensión lectora como competencia transversal. Ello implicó la elaboración de indicadores y medios de verificación para dar cuenta del acompañamiento efectuado y de los logros alcanzados.

El informe finaliza con una reflexión crítica sobre la actuación del director(a) y su equipo en la estimulación, revisión y conducción de los procesos pedagógicos que les compete liderar en su unidad educativa

Asimismo los docentes de aula tuvieron que elaborar un portafolio presentando al menos dos guías de lectura pertinentes a su área disciplinar, desarrollado en las clases que incorporan las estrategias para los tres momentos didácticos de la lectura, considerando objetivos, aprendizajes esperados, actividades e indicadores de evaluación.

El tratamiento de las guías se acompaña con evidencias del trabajo desarrollado por los alumnos y finalmente se incorpora una reflexión del docente sobre lo que aprendieron sus alumnos y acerca de las fortalezas y debilidades de su trabajo pedagógico.

En el proceso formativo participaron un total de 227 docentes de aula y 37 docentes directivos y jefes de UTP de las comunas Pichilemu, Paredones, Marchigüe, La Estrella, Navidad y Litueche.

El proceso de formación y sus efectos

A partir de la iniciativa de la UAH las escuelas y liceos de la provincia Cardenal Caro, tuvieron la necesidad de adaptarse a un nuevo reto y exigencia, es decir avanzar de manera asociativa en el aseguramiento de la mejora del aprendizaje de la comprensión lectora en todos sus niveles de enseñanza. Para ello se logró consensuar, en conjunto con los directores de las unidades escolares, jefes DAEM Y DEPROV un plan de acción común para todas las escuelas y liceos de las seis comunas.

Este plan de acción se organizó en función de un objetivo estratégico que indica el desafío educativo provincial: "Mejorar los niveles de aprendizaje en comprensión lectora de todos los estudiantes desde NT1 a 4º año de enseñanza media a través del fortalecimiento de la gestión directiva y pedagógica y la implementación de un plan de acción sobre la didáctica y la evaluación de la comprensión lectora".

También, se consensuaron cinco metas de gestión curricular, es decir, lo que se iba a hacer, cuándo y con quiénes para avanzar efectivamente en mejorar los niveles de aprendizaje en comprensión lectora. Estas metas fueron las siguientes:

1ª Meta: Organizar a partir del mes de agosto, dos lecturas comprensivas mensuales aplicando los tres momentos didácticos de la lectura en todos los subsectores de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes desde NT 1 a 4º Año de enseñanza media.

2ª Meta: Asegurar a partir del mes de septiembre que todas las planificaciones didácticas desde NT 1 a 4º año de enseñanza media expliciten el diseño de las estrategias de comprensión lectora que se aplicarán en todos los subsectores de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora de todos los alumnos y alumnas.

3ª Meta: Organizar a partir del mes de septiembre un sistema de acompañamiento y apoyo a todos los docentes de aula desde NT 1 a 4º año de enseñanza media para afianzar la instalación sostenida en el tiempo de las dos lecturas comprensivas, sus tres momentos didácticos y el diseño de las estrategias de comprensión lectora que se aplicarán en el aula.

4ª Meta: Incorporar a partir del mes de octubre actividades de lectura comprensiva que den cuenta del tipo de texto a emplear en las estrategias utilizadas para favorecer la didáctica de la comprensión lectora de los docentes de aula desde NT 1 a 4º año de enseñanza media .

5ª Meta: Instalar a partir del mes de octubre las orientaciones y claves ofrecidas en la formación para intencionar y consolidar la elaboración y evaluación de preguntas inferenciales que favorecen a través de la lectura el desarrollo del pensamiento de todos los estudiantes.

Estas metas fueron el marco de referencia y compromiso en que se sostuvo todo el proceso de capacitación. Dada la estrechez de tiempo disponible para la capacitación, las sesiones se realizaron de manera intensiva. Una primera jornada se efectuó durante cuatro días, en cuatro sedes simultáneas donde se abordaron los conceptos y procedimientos de la didáctica de la comprensión lectora. Las sesiones siguientes se abocaron a la identificación de tipos de textos pertinentes a distintos subsectores; a las estrategias didácticas antes, durante y después de la lectura; a la elaboración de preguntas especialmente inferenciales e interpretativas en relación con los aprendizajes claves de lenguaje, sus indicadores en todos los niveles educativos y su relevancia para los distintos subsectores de aprendizaje. Por último, de manera especial se abordó la evaluación de los aprendizajes con distintas estrategias e instrumentos, considerando los niveles de los estudiantes y las diferentes áreas de aprendizaje.

El tratamiento de la comprensión lectora como competencia para aprender en distintos ámbitos del conocimiento, implicó para muchos de los profesores fuertes cuestionamientos que los llevaron a revisar su práctica habitual y a descubrir que ellos pueden trabajar con sus alumnos de manera más desafiante y por tanto más interesante y participativa. Fue especialmente importante observar a los directores involucrados con

sus profesores analizando tipos de textos, elaborando preguntas y decidiendo uso de estrategias para los distintos momentos de la lectura. De esta manera, el acompañamiento de los directivos con sus docentes estuvo presente de manera permanente durante toda la formación. Por otra parte el perfeccionamiento se pudo trabajar en otros momentos complementarios con los directivos, en la elaboración de indicadores de las metas, sus medios de verificación y la planificación de actividades de manera fluida porque disponían de los contenidos para plantearlos. Junto con ello, fueron construyendo con mayor significado su liderazgo en gestión curricular y comprendiendo la utilidad de los marcos de actuación de una buena dirección y de la buena enseñanza.

Cabe señalar que los jefes de los departamentos de educación municipal y algunos supervisores participaron también en momentos clave del proceso de formación, como un integrante más. Esta participación generó un clima de colegialidad cercana, muy profesional y estimulante. No obstante, el equipo formador concibió tener sesiones especiales con ellos para procesar la forma de impulsar y sostener los cambios necesarios a gestionar al interior de los establecimientos, para fortalecer las nuevas prácticas que se estaban gestando desde la formación. Al mismo tiempo, ir evaluando con ellos los procesos que se estaban dando en las escuelas cuando las visitaban, de manera de identificar las dificultades que se presentaban y balancear las medidas factibles de tomar para superarlas o mitigarlas.

En necesario relevar que en nuestra trayectoria de asesoría a escuelas no habíamos encontrado una disposición y una actuación tan seriamente comprometida de las jefaturas de educación municipal. En primer lugar, como directores de los municipios gestionaron con el DEPROV los tiempos necesarios de manera que el proceso formativo tuviera lugar para aprender y aplicar lo aprendido. En segundo lugar, mostraron una preocupación especial para ofrecer las condiciones materiales y de bienestar que permitieran a sus profesores y directivos asistir y trabajar de manera confortable.

La formación comenzó con un total de 267 docentes directivos y de aula inscritos, de los cuáles permanecieron durante todo el proceso 218, habiéndose retirado por razones de salud o falta de interés un total de 49 docentes.

De los 218 docentes, 211 aprobaron con éxito la formación porque elaboraron los portafolios con sus planificaciones, guías, estrategias utilizadas y sus testimonios de logros con sus alumnos. En el caso de los docentes de aula, ello se dio en los subsectores de Ciencias, Matemática, Inglés, Religión, Educación Física, Comprensión del Medio Social y Natural, y por supuesto en Lenguaje y Comunicación y Lengua Castellana. Por su parte, los directores con sus equipos dieron cuenta del nivel de implementación de su plan de acción con sus indicadores, medios de verificación y los aprendizajes logrados en su gestión y liderazgo en sus escuelas.

Algunos aprendizajes

Toda iniciativa de innovación y cambio educativo que se quiera impulsar debe ser asumida como una responsabilidad compartida entre diversos actores claves: directivos, docentes de aula, director provincial, el jefe técnico y supervisores (DEPROV) y los jefes comunales de la educación municipal con sus equipos técnicos (DAEM). La experiencia desarrollada en la Sexta Región nos indicó la importancia que tuvo considerar la participación activa de todos ellos en las diferentes instancias de trabajo e involucrarlos a partir de la construcción de sentidos de la iniciativa. Esta decisión permitió estimular el profesionalismo interactivo² entre los distintos actores para analizar y reflexionar sobre los avances y dificultades del plan de acción en cada unidad escolar.

La formación continua tiene que asumir el proceso de aprendizaje de los adultos, considerando que sus conocimientos previos constituyen la matriz de acogida desde la cual procesarán la nueva información ofrecida. En esos intercambios, podrán aceptar las nuevas informaciones como un conjunto de elementos a ser registrados al estilo de “son un dato más” o bien, percibir en dichos elementos significados novedosos

² Fullan y Hargreaves (1996) destacan la importancia del profesionalismo interactivo expresado en tres componentes interrelacionados (los docentes, el director y el sistema escolar). Se trata de establecer una propuesta de trabajo de corresponsabilidad sobre el cambio educativo.

que conciernen a su proyecto de identidad profesional, suscitando su movilización afectiva y cognitiva para procesarlos.³ De aquí entonces la relevancia de utilizar dispositivos en la formación donde los conceptos y estrategias de la enseñanza para la comprensión lectora se presentan como una oportunidad de exploración apoyados por una variedad de tipos de textos, de recursos de la vida cotidiana y la tecnología, de guías orientadoras, de ejemplos de instrumentos de evaluación, entre otros.

Uno de estos dispositivos, es la posibilidad de “jugar a transferirlos” mediante el ensayo en una variedad de situaciones concretas de aula de su realidad escolar, en que articulan la práctica con su significación teórica para familiarizarse con ella y aquilatar los aportes a su desempeño y los efectos en sus estudiantes.

Un segundo y muy fundamental, lo constituye el clima de acogida que generan los formadores de la universidad ante las dificultades y ansiedades de los docentes durante el proceso, instalando el derecho al error. Este se constituye como norma del espacio de formación para encaminar el manejo progresivo de la enseñanza - en este caso de la comprensión lectora- identificándolo y analizándolo en conjunto para progresar en los aciertos.

Un tercer dispositivo es el aprendizaje cooperativo diseñado para experimentar la ventaja de ser parte de una comunidad profesional de aprendizaje, donde directivos y docentes comparten un plan de acción utilizando sus capacidades de manera coordinada para enfrentar los desequilibrios cognitivos, comprender las debilidades y emprender las soluciones sosteniéndose en la interacción sin existir amenazas a su identidad profesional.

Finalmente, el modelamiento de la estrategia de acompañamiento devuelve a los participantes la responsabilidad de generar y recrear un sistema de interacciones cooperativas. Ellas les otorgan autonomía para constituirse como comunidad educativa que proyecta e instala la revisión y renovación de prácticas de conducción y gestión pedagógica vigilantes de los procesos de enseñanza para la formación y el aprendizaje, los resultados y logros de todos sus estudiantes así como de sus docentes y directivos, pudiendo reflejarlo e irradiarlo en el sistema educativo comunal y provincial.

Por último, un dispositivo orientado a la sustentabilidad de la propuesta consistió en una jornada de evaluación y cierre, en conjunto con el DEPROV y los DAEM de las comunas en donde se analizaron los avances logrados y los procedimientos con los cuales ellos podrían reanudar el sistema de acompañamiento en las comunas y en los establecimientos, para fortalecer la instalación de la comprensión lectora, tanto desde las prácticas directivas como de los docentes de aula.

³ Cardemil, C. F. Maureira y J. Zuleta (Santiago 2006). Escuelas que logran más de lo que creen: Sistematización de prácticas escolares que generan equidad. Informe final CIDE – Fundación Ford
Ver documento en la **Biblioteca digital CIDE** <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn342.pdf>