

## OUTROS TEMAS

# MODELO DE ASESORÍA A ESCUELAS CENTRADO EN EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE

ILICH SILVA-PEÑA

ISABEL SALGADO LABRA

ANA SANDOVAL

### RESUMEN

*El presente trabajo describe el proceso de construcción de un modelo de asesoría a escuelas en el marco de un proyecto piloto desarrollado por el Gobierno de Chile en conjunto con Universidades. Se da cuenta, por un lado, del contexto en el cual se desarrolló la asesoría, y por otro de los principales avances que han permitido la constitución de una propuesta de abordaje de la misma a establecimientos educacionales por parte de instituciones que propenden al mejoramiento educativo. Para finalizar se advierten algunas dificultades en la implementación del modelo y se establecen proyecciones del trabajo realizado, se identifican las limitantes que se tiene al abordar un proceso de asesoría de estas características, y se dejan abiertas algunas interrogantes que permitirán avanzar en un proceso más efectivo de construcción del modelo de asesoría a establecimientos educacionales.*

DESARROLLO PROFESIONAL • DOCENTES • ESCUELAS • ASESORÍA

# A CONSULTING MODEL TO SCHOOLS BASED ON COACHING

## ABSTRACT

*This paper describes the construction of a model aiming to support schools in a project developed by Chilean government and universities. It shows the context of consultancy and its principal advances, this allowing do make a proposal for the educational improvement. There is an advertence about some difficulties in the implementation of the model and there are explained the projections for this work. There are identified the limits for the approach of this kind of consultancy and some questions remain open for the future advance of a more effective consultancy in our country and in Latin America.*

PROFESSIONAL SERVICES • TEACHERS • SCHOOLS • COACHING

# UM MODELO DE ASSESSORIA DAS ESCOLAS CHILENAS BASEADO NO ACOMPANHAMENTO DOCENTE

## RESUMO

*Este artigo descreve o processo de construção de um modelo de assessoria a escolas no âmbito de um projeto piloto desenvolvido pelo governo do Chile em conjunto com universidades. Apresenta-se, por um lado, o contexto em que se desenvolveu a assessoria e, por outro, os principais avanços que possibilitaram a construção de uma proposta de abordagem da assessoria a estabelecimentos por parte de instituições preocupadas em melhorar a educação. Para finalizar, apontam-se algumas dificuldades na implementação do modelo e se fazem projeções do trabalho realizado, identificam-se as limitações com que se depara ao abordar um processo de assessoria com essas características e se deixam em aberto algumas questões que possibilitarão avanços em um processo mais efetivo de construção do modelo de assessoria a estabelecimentos educacionais.*

ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL • DOCENTES - ESCOLAS •  
ASSESSORIA ÀS ESCOLAS

**E**L AÑO 2006 SE COMIENZA a ejecutar el programa *Escuelas prioritarias*, una propuesta basada en los anuncios realizados por la presidenta de Chile (BACHELET, 2006). Dicho programa postulaba la realización de una asesoría por parte de universidades a 100 Escuelas que se desempeñaban en sectores de alta vulnerabilidad social y que presentaban una “alta fragilidad institucional”, las cuales estaban distribuidas en 4 regiones del país (CHILE, 2006b). En ese contexto, el Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat postula a la licitación del proyecto de asesoría, asignándosele 7 escuelas de la IX Región.

Durante los últimos 3 meses del 2006 se desarrolló una etapa llamada de “empalme”, que consistió en la profundización del diagnóstico de cada una de las escuelas y, especialmente, en la generación de relaciones de confianza entre la institución asesora y la asesorada. En el año 2007 comienza un periodo que fue llamado “Estabilización”, el que consistía básicamente en normalizar ciertos procesos que son básicos en la escuela, como el uso de los tiempos, la planificación del proceso educativo o la organización de documentos. Dicha etapa no podía generarse de manera descontextualizada, por lo tanto se requirió avanzar en los aspectos de gestión curricular y liderazgo a la par de la implementación de propuestas didácticas. Ya que los ámbitos necesarios a cubrir eran bastantes, se optó por partir abordando primero un subsector; en esa línea, lenguaje y comunicación fueron entendidas como la base para abordar otros subsectores posteriormente. Dicha situación fue aceptada por el Ministerio de Educación –MINEDUC–, quien actuaba como mandante y contraparte del proyecto. El hecho de

comenzar el trabajo por un subsector de aprendizaje permitió acotar la ejecución de las acciones iniciales y fue posible dar respuestas más ajustadas a las necesidades de cada centro educativo al dedicar más tiempo a aspectos de organización tanto a nivel de escuela como de aula (posteriormente el MINEDUC aplicó esta misma lógica para instalar la ley de Subvención Escolar Preferencial).

Para avanzar en el proceso de asesoría se elaboró una primera versión del modelo, el cual fue puesto a prueba durante el año 2007. En el presente artículo se avanza en la descripción de este modelo, que tiene su eje central en el desarrollo profesional de los docentes.

## CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Desde comienzo de los años 90 se desarrolló el programa *P 900*, que consideró inicialmente a las 900 escuelas más pobres del país y que luego fue creciendo en cantidad y también en complejidad. A la par de este programa se implementaron acciones de focalización en las escuelas con mayores dificultades para revertir sus resultados como institución. Considerando que varias escuelas, a pesar de haber contado con estos apoyos, no avanzaban en sus resultados y por ende en el aprendizaje de niños y niñas, se comenzó en la Región Metropolitana con un proceso de “intervención” de las escuelas catalogadas en ese momento como “críticas”. *Escuelas críticas* fue un programa piloto que consideró 66 escuelas de la Región Metropolitana, las cuales fueron acompañadas por instituciones de educación superior y organismos no gubernamentales en un proceso de mejoramiento escolar (CHILE, ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO, 2003). Independientemente de los resultados institucionales obtenidos por la aplicación de este programa, lo más importante fue la obtención de lecciones para poder implementar en una segunda etapa que abarcaría no sólo la Región Metropolitana sino también otras regiones del país.

A partir de esta experiencia, pero con una evidente reformulación, la nueva administración inicia un nuevo proyecto de mejoramiento educativo que reemplaza al anterior. El proyecto de “escuelas prioritarias” amplía su rango de acción y esta vez quienes participan son 100 escuelas básicas de varias regiones, Metropolitana, de Valparaíso, del Biobío y de la Araucanía. Se solicitó el apoyo a este proceso a algunas de las instituciones que venían trabajando en las escuelas críticas, junto a otras instituciones “fundamentalmente universidades” que se integran en el año 2006.

Se definió como escuelas prioritarias a escuelas de Educación Básica cuyos estudiantes pertenecen a los grupos socioeconómicos bajo y medio-bajo, presentan en general bajos resultados de pruebas estandarizadas y dichos resultados han persistido en el tiempo. Además,

estas escuelas tenían características como una baja sostenida en la matrícula, tasas de repitencia sobre el promedio nacional y alta rotación de estudiantes. Además, señalaban documentos ministeriales,

Este tipo de establecimiento posee una alta fragilidad institucional, con prácticas organizacionales y pedagógicas que no facilitan el desarrollo de procesos sistemáticos, diversos problemas no resueltos en el plano de la gestión escolar, de la gestión curricular, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y del clima relacional. (CHILE, 2006b, p. 6)

El proyecto de escuelas prioritarias contemplaba 4 fases de asistencia técnica a las escuelas: Empalme, Estabilización, Apropiación y Preparación para el mejoramiento sustentable. La fase de empalme, a desarrollarse durante el segundo semestre del año 2006, tenía entre sus objetivos la elaboración de un diagnóstico institucional y el conocimiento mutuo entre ambas instituciones, además de la sensibilización de la escuela frente a estrategias didácticas a incorporar en la siguiente fase. La Fase de Estabilización, a implementarse durante el año 2007, buscó fundamentalmente asesorar de manera intensiva a docentes y directivos para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes, especialmente de lenguaje y matemática (CHILE, 2006b). La Fase de Apropiación buscaba consolidar estos elementos de asesoría en las escuelas durante el año 2008 para finalmente establecer un período de preparación para el mejoramiento sustentable, en el que las escuelas asumirían gradualmente su quehacer de manera autónoma. Después de un año y medio de implementación, este proyecto fue eliminado sin evaluación previa por parte del Ministerio de Educación, lo que provocó un grave problema de financiamiento a las 12 instituciones a cargo de las mencionadas escuelas. En el caso del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat –IIP/UNAP–, éste continuó trabajando como institución asesora durante todo el año 2008 con el mismo modelo de asesoría en cuatro de las siete escuelas. El programa en las escuelas básicamente se pudo realizar a través del financiamiento entregado por la Universidad y con el compromiso de financiamiento por parte de las escuelas una vez instalada la nueva política de financiamiento a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (CHILE, 2008).

## **EL ACOMPAÑAMIENTO COMO CONCEPTO CENTRAL EN EL MODELO DE ASESORÍA**

Durante los años 90 surgen algunas voces que señalan la ineficacia de la capacitación tradicional como una forma de Desarrollo Profesional Docente (LITTLE, 1994). En el caso de Chile específicamente se hacen

algunas críticas a lo que ha sido el proceso de formación continua o desarrollo profesional; especialmente en un informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE (2004), se plantea que los cursos desarrollados han sido de carácter más informativo y que por lo tanto han provocado bajo impacto en el proceso de apropiación de la reforma curricular.

A fines de los 90 y principio del 2000 surgen algunas propuestas en torno a reformular los procesos de desarrollo profesional docente que se venían realizando. Estos cambios se dan principalmente a partir de programas ministeriales. Uno de los conceptos que se incorpora es el de la creación de Comunidades de Aprendizaje como “comunidades de profesionales donde se intercambian y analizan las experiencias de cada participante, confrontándolas con sus resultados prácticos y con la teoría, lo que les permite desarrollar propuestas que incorporan mejoras en sus prácticas pedagógicas” (CHILE, 2006a, p. 32), como una forma de entender un proceso de desarrollo profesional en comunidad con los pares. La propuesta fue basada en el concepto de acompañamiento entre pares, una estrategia que ya había sido aplicada por algunos programas ministeriales (SOTOMAYOR, 2006). El concepto de acompañamiento entre pares fue tomado por el equipo para organizar el trabajo de asesoría y poder apoyar a las escuelas prioritarias que habían sido asignadas. En este sentido el acompañamiento estaba dirigido especialmente a dos actores y actrices fundamentales del proceso: los equipos directivos y las docentes que trabajan directamente en el aula.

Al comenzar a revisar la literatura internacional nos dimos cuenta que el concepto de acompañamiento era de alguna manera una interpretación adecuada del concepto de coaching; si bien es cierto que la traducción literal es la de entrenamiento, las definiciones que estaban por tras de este concepto largamente extendido en áreas como la gestión y la capacitación a nivel de empresas era el de una persona o un equipo que acompaña, asesora al otro/a.

Para nuestro trabajo con docentes y por la mirada que pretendimos adoptar, utilizamos una definición de *coaching* que se acercara a lo que nosotros pretendíamos con el trabajo que se estaba realizando con los/as docentes. Optamos por la visión que tiene Robertson (2005), quien define *coaching* como “una especial, algunas veces recíproca, relación entre (al menos) dos personas que trabajan juntas en el logro de determinados objetivos profesionales” (p. 24). Esta definición nos permite de algún modo expresar aquello que sentíamos que debía ser el acompañamiento, una relación en torno a un objetivo común. La idea era despejar la visión que “desde la universidad” llega todo el conocimiento, el cual es de carácter teórico y se imprime en los/as docentes y escuelas.

La relación que se establecería entre la universidad y las escuelas nos pareció un aspecto especialmente relevante a la hora de desarrollar el modelo de asesoría. Un objetivo explícito dentro del trabajo del equipo fue romper con la visión tradicional –e imperante en las escuelas involucradas en el proyecto– de que la universidad tiene el monopolio del conocimiento y que las escuelas se desenvuelven exclusivamente en la práctica, lo que supone que el equipo de la universidad no es capaz de lidiar con los problemas prácticos y que los/as docentes no necesitan apoyo teórico. La superación de esta separación entre teoría y práctica fue y sigue siendo uno de los mayores desafíos de nuestro equipo.

Fue necesario por lo tanto, incluir en la estrategia de asesoría, espacios que permitieran validar los conocimientos que la escuela poseía y la capacidad de los docentes de generar conocimientos desde sus prácticas y, al mismo tiempo, incorporar instancias para validar las competencias de los “académicos de la universidad” en la práctica.

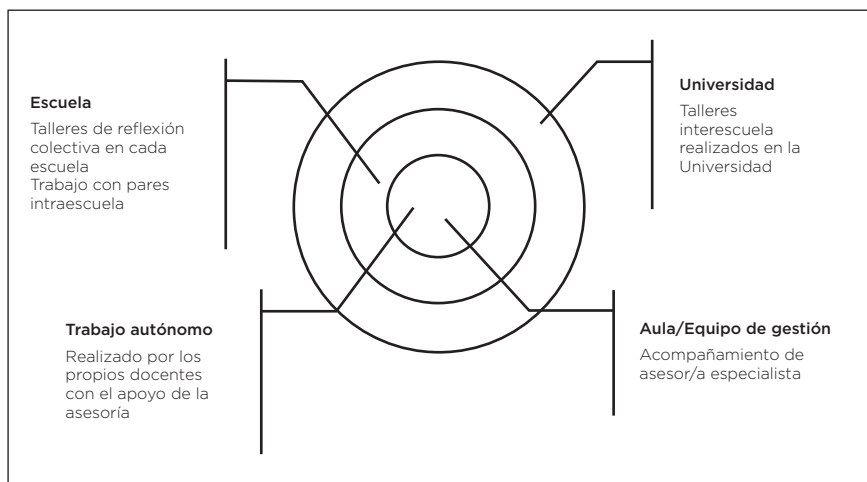
En este sentido, se buscó quebrar la fórmula de que la universidad piense y elabore para que la escuela aplique. Reconociendo, en primer lugar, los conocimientos que las escuelas tienen, se buscó desde el inicio poner énfasis en el rol preponderante de los/as docentes en el desarrollo de la propuesta y en el establecimiento de una relación de mutua cooperación entre ambas instituciones, rescatando especialmente los elementos valiosos de la escuela, su experiencia y su historia como institución.

## **EL MODELO DE ASISTENCIA TÉCNICA**

Una de las ideas planteada como equipo fue avanzar en la generación de una propuesta que permitiera por una parte cumplir con los Términos de Referencia que estaban dados por el Ministerio de Educación para la ejecución del proyecto y por otra parte diera la posibilidad de constituir un espacio de desarrollo profesional docente distinto, especialmente pensando en la relación Universidad-Escuela. La propuesta contempló cuatro espacios fundamentales:

- Acompañamiento en la práctica o in situ.
- Trabajo de reflexión colectiva en cada escuela.
- Talleres de reflexión y análisis en la universidad.
- Trabajo autónomo.

Estos cuatro espacios de asesoría se desarrollan en tres distintos niveles de concreción: el aula o las prácticas individuales, la escuela como espacio común de docentes de aula y directivos, y la universidad como espacio de reflexión fuera de la escuela. El modelo de asesoría puede graficarse a través del siguiente esquema:



Fuente: Elaboración del autor.

Esta estrategia de asesoría fue pensada y planificada desde un “enfoque sistémico”, el que aporta importantes elementos al momento de abordar el trabajo con los actores de cada nivel ya descripto. El abordaje de la asesoría entonces implicó la construcción de una perspectiva que permitiera identificarla como un todo percibido. De este modo los elementos se mantienen juntos porque se afectan mutuamente y de manera continua a lo largo del tiempo. Los diversos aspectos tienen la función de alcanzar un propósito común. En este sentido, si visualizamos al colectivo educativo –universitario y escolar– como un todo que busca un propósito común –el mejoramiento de los niveles de competencia de la enseñanza y la mejora de los aprendizajes– creemos que efectivamente estaríamos actuando desde un paradigma sistémico.

Retomando el esquema, como puede apreciarse, en el nivel más micro –de prácticas individuales– se desarrollan dos espacios de asesoría. Por un lado el trabajo individual con cada docente, que cuenta con acompañamiento directo de un/a asesor/a especialista, ya sea en el aula o al interior del equipo directivo y por otro, el trabajo autónomo que cada docente –de aula o directivo– realiza con apoyo de la asesoría. A nivel medio, los talleres de reflexión reúnen al conjunto de los docentes de la escuela en un trabajo que es común para toda la institución y el nivel más macro abordado se realiza en la universidad y reúne a los/as docentes de la escuela en un espacio de estudio e intercambio profesional.

Esta propuesta intenta relacionar los distintos niveles de interacción involucrados en el proceso de asesoría, estableciendo la “participación” en la toma de decisiones en cada uno de ellos, la “reflexión” sobre las prácticas que se están desarrollando en la escuela, la “responsabilización” de cada uno de los miembros de



la comunidad educativa en los procesos educativos que se llevan a cabo y el “intercambio” de experiencias entre docentes.

### **ACOMPAÑAMIENTO EN LA PRÁCTICA O IN SITU**

El “acompañamiento en la práctica” consiste en sesiones de apoyo al trabajo pedagógico realizadas de forma sistemática. Este espacio de asesoría se desarrolla paralelamente en dos niveles: con los docentes de aula y con los equipos directivos de las escuelas.

En el caso del apoyo a docentes de aula, se realizaron sesiones semanales con las docentes de pre-Kinder, Kinder, primer ciclo y segundo ciclo básico, especialmente en el subsector de lenguaje. Dicho trabajo se centró en apoyar y mejorar aspectos que tienen relación con el proceso pedagógico, tales como la preparación de la enseñanza, la acción docente en el aula y la evaluación de los aprendizajes. Este acompañamiento se realizó a través de actividades de observación participante, devolución de la observación, modelamiento de clases, planificación, evaluación y elaboración de materiales de manera conjunta.

En el caso de los docentes directivos, el trabajo de acompañamiento se realizó tomando al equipo directivo como unidad. En cada una de las escuelas, estos equipos estuvieron conformados por aquellas personas a quienes las propias escuelas reconocen como docentes directivos. La mayoría de las veces esto involucró al director/a y jefe/a técnico/a, a los que se sumó la orientadora, profesora de integración o inspector en algunas escuelas. En aquellos casos en los que no existían equipos directivos se avanzó en la generación de éstos. El trabajo de acompañamiento en esta instancia se basó fundamentalmente en la organización del equipo directivo para la generación de planes estratégicos que permitieran la revisión y organización de la documentación básica de la escuela, actividades de “normalización” de diversas prácticas institucionales y la organización de diferentes programas y actividades de la escuela en torno a metas comunes.

Las primeras acciones en este proceso tienen relación con la normalización de prácticas; esto quiere decir incorporar algunas prácticas mínimas que no estaban presentes y/o sistematizar las prácticas que se realizan de modo irregular.

La función de acompañamiento semanal en terreno la realizaron asesores especialistas, quienes son profesionales de la educación que tienen la experiencia de haber realizado clases en el nivel que acompañan y/o de haber asesorado a docentes en contextos similares. En todos los casos, tienen también experiencia de trabajo en sectores con alta vulnerabilidad. En el caso del equipo directivo, los/as asesores/as han tenido experiencia como miembros de equipos de gestión y/o asesorando a dichos equipos.

En el caso de quienes asesoraban directamente a docentes, ellos tenían experiencia en aula y hasta hace muy poco (1 ó 2 años) ejercían

en alguna escuela. En el caso de este proyecto estaban dedicados a tiempo completo al trabajo de asesoría (salvo el caso de una directora que trabajaba por algunas horas). En este sentido hay un cambio claro con otras estrategias de acompañamiento que se han desarrollado en el país, en las cuales el trabajo realizado es de pares, esto quiere decir profesionales que están en el mismo rol en otra comuna u otra escuela. Siempre la apuesta apuntaba a construir un modelo de asesoría basado en el acompañamiento de especialistas, que aunque tengan un título y experiencia docente, no necesariamente son pares a la hora de realizar el trabajo de *coaching*.

### TALLERES INTRAESCUELA

El trabajo de reflexión colectivo en cada escuela denominado “talleres intraescuela” consiste en un espacio sistemático de reflexión sobre la práctica que se realiza con todo el equipo docente de la escuela, incluyendo al equipo directivo, que debe empaparse de los mismos elementos. Uno de los objetivos centrales en la participación del cuerpo docente y equipo directivo en pleno era ordenar el discurso interno de la escuela en torno a conceptos que fuesen entendidos del mismo modo por todos/as.

Como un elemento importante de estos talleres intraescuela se consideró el carácter participativo de la asesoría, el cual se ha intensificado permanentemente en su relación de trabajo con las escuelas. Para ello, se ha incorporado activamente a los equipos docentes en la elección de las temáticas a trabajar, atendiendo a las necesidades que han manifestado. Inicialmente, como modalidad de trabajo se propuso una cantidad de veinte temas obtenidos de los diagnósticos realizados, a partir de los cuales los equipos docentes seleccionaron ocho. Cada escuela además jerarquizó y organizó temporalmente las temáticas seleccionadas. De este modo, los talleres de reflexión se desarrollaron en función de los elementos que los equipos docentes señalaron como necesarios o de mayor interés y se respetó el orden cronológico que ellos mismos establecieron.

Se definió una estructura fija para todos los talleres y ciertos elementos comunes a todos ellos, independientemente de quien fuera la persona que los realizara, de tal modo que los mismos sirvieran de modelamiento para el equipo docente. Entre los aspectos más relevantes, se puso especial énfasis en evidenciar que todos los talleres eran planificados previamente. Asimismo se utilizaron sólo los recursos tecnológicos disponibles en cada escuela, lo que significó, por ejemplo, no utilizar proyector multimedia en muchos casos. Además se limitó el uso de materiales durante el desarrollo de los talleres, buscando centrar la atención en el contenido y no en los medios, presentando situaciones que cada escuela pudiera ver como replicables con los medios que en esos

momentos poseía. De este modo, la idea principal era que los talleres fuesen utilizados como una importante instancia de modelamiento de prácticas por parte del equipo asesor.

Durante el segundo semestre se reorganizaron las temáticas de los talleres en función de las necesidades manifestadas por los establecimientos en el proceso de evaluación que se realizó a mediados de año. Cabe señalar que el proceso de revisión de las temáticas de los talleres para el segundo semestre es algo que en muchas escuelas fue planteado desde los equipos docentes o directivos de cada escuela, más que desde el equipo asesor, aun cuando ya se había debatido internamente acerca de la necesaria readecuación de dicho espacio. Pensamos que una nueva jerarquización de necesidades es algo que surge una vez que se ha avanzado con las temáticas iniciales, ya que existe un piso mínimo, un lenguaje común que permite mejorar la capacidad de respuesta de la asesoría a las demandas por parte de los docentes. A medida que la escuela va avanzando en su proceso de mejoramiento y va siendo partícipe de su propio autodiagnóstico, puede avanzar en la identificación de las reales necesidades educativas de su centro.

#### **TALLERES EN LA UNIVERSIDAD (INTERESCUELA)**

Hemos llamado talleres interescuela a talleres que se realizan en la universidad y que están concebidos como un espacio de acompañamiento colectivo para todas las escuelas. Se pensó la realización de esta instancia de asesoría en un espacio distinto a la escuela, de modo a poder analizar en otro contexto la práctica docente. Los talleres están basados en una perspectiva de diálogo acerca de la práctica en función de ciertos temas utilizados para la reflexión grupal. Al igual que el trabajo que se realiza en las escuelas, es tomado como un momento en el cual se puede hacer un modelamiento de la estructura de la clase, metodología y organización del espacio. Es un momento de gran riqueza, en el que se permite analizar la práctica con un carácter “despersonalizado” y tomar distancia del quehacer docente. La instancia ha pasado a ser un momento en que se conceptualiza el accionar en el aula.

Se desarrollaron paralelamente tres talleres interescuela, uno para docentes entre pre-kinder y 4° año, otro para docentes de 2° ciclo básico y un tercer taller para docentes directivos. Por esta razón, este espacio fue también una instancia privilegiada de intercambio entre diferentes escuelas de similares características, por lo menos en relación a la vulnerabilidad de la población a la que atienden, las que muchas veces se encontraban enfrentando problemas similares.

Como un modo de evaluar el trabajo realizado se incorporó la ejecución de una investigación-acción por parte de los docentes y

directivos que participan de la instancia de talleres en la Universidad; esto se conecta con el trabajo autónomo que realizan los/as docentes. Cabe señalar que los talleres se realizaron los días sábados en la mañana cada quince días, fuera de la jornada laboral de los/as docentes, y todos/as quienes asistieron debieron trasladarse al menos 1 hora hasta la universidad. La participación fue voluntaria, pero el 60% de los docentes decidió incorporarse a dicha instancia, y la asistencia se mantuvo entre un 80 y 100%.

## TRABAJO AUTÓNOMO

Otro de los elementos de esta propuesta es el “trabajo autónomo” que realiza el o la docente, en el cual sistematiza su propia práctica en función de la necesidad de implementar cambios en su aula o escuela. Esto implica apropiarse de herramientas que le permitan avanzar en un ciclo de acompañamiento a través de la reflexión y el análisis basado en el desarrollo de planes de acción, en el que se sustentarán los cambios que se deben realizar en cada aula con los docentes involucrados. Dicho plan de acción estará basado en un conjunto de experiencias de investigación docente realizadas tanto en Chile (CONTRERAS, 2004; LISSI et al., 2004; PRIETO, 2004; VERA, 1988) como en otros países latinoamericanos (RESTREPO, 2002; SAGASTIZABAL; PERLO, 2002; TESSA, 2002), así como también en el mundo anglosajón (ELLIOTT, 1991; ZEICHNER, 2002).

Los/as docentes participantes en los talleres efectuados en la universidad realizaron trabajos de investigación-acción y elaboraron artículos que sistematizan el trabajo realizado, permitiendo enlazar el trabajo de teoría-práctica.

## EVALUACIÓN DE LA ASESORÍA

La asesoría implementada cuenta con un proceso de evaluación por parte de las escuelas, cuyo objetivo es el de identificar la percepción de los avances que los propios establecimientos educacionales tienen de sí mismos y los ajustes que se pueden hacer al modelo.

La evaluación se realiza mediante una pauta aplicada anualmente por parte del proyecto de *Asesoría a escuelas de la IX Región*, en la cual las escuelas evalúan distintas dimensiones del trabajo: dimensión calidad de la asesoría, dimensión taller (intraescuela), dimensión acompañamiento en la práctica: acompañamiento a docentes, acompañamiento a equipo directivo. Además, los establecimientos educacionales, al finalizar el año escolar realizan una declaración de participación y apreciación cualitativa del proceso de asesoría, pauta que se aplica para conocer las opiniones de los/as docentes y directivos/as respecto a la calidad de los procesos desarrollados por la asesoría a la escuela; las respuestas permitirán mejorar el trabajo realizado entre escuela y universidad.

La evaluación interna se realiza al interior del equipo de profesionales que asesora las escuelas, identificando los logros y las

dificultades del proceso. Esta evaluación es apoyada por el análisis de los instrumentos completados por los establecimientos educacionales.

## RESULTADOS

Las acciones implementadas fueron evaluadas en conjunto con los establecimientos educativos al finalizar cada año escolar y es aquí donde se observan los primeros resultados del trabajo realizado. El equipo docente y directivo de cada establecimiento escribió de manera voluntaria sus apreciaciones acerca de la asesoría anual, poniendo énfasis en los aspectos más relevantes. Aquí se recoge una serie de expresiones emanadas de los establecimientos que dan cuenta de las reacciones frente al primer año de asesoría en la escuela bajo este modelo y en las condiciones señaladas al inicio de este artículo.

### EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS INSTITUCIONALES

Dentro de la evaluación se resaltaron algunos aspectos generales del trabajo, valorando la asesoría como instancia de apoyo en el trabajo cotidiano –“la asesoría ha sido de gran apoyo y ayuda a nuestra escuela” (Docente 5)– y revelando logros obtenidos a nivel institucional “el equipo de profesores junto a su sostenedora, manifiesta su complacencia por haber compartido con un equipo asesor de alta competencia y entrega. Gracias a lo anterior se obtuvieron grandes logros de carácter institucional” (Docente 6). Asimismo, se siente como un espacio de desarrollo profesional que permite mejorar y proyectar el trabajo futuro: “la asesoría ha resultado fundamental para proyectar el trabajo que realizara el establecimiento durante el año 2008 y futuro, tanto en el ámbito directivo como pedagógico” (Docente 7).

De algún modo se expresan avances en lo institucional, que se refieren especialmente al apoyo permanente al trabajo de asesoría a los equipos directivos. Este trabajo semanal de acompañamiento permitió entre otras cosas establecer como hábito la reunión de un grupo que es el encargado de guiar al establecimiento educacional y que establece los lineamientos para el resto del equipo profesional docente. Dicho equipo también evalúa el trabajo realizado permanentemente y eso permite una retroalimentación constante del mismo.

### EVALUACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO EN LA PRÁCTICA

El espacio de acompañamiento en la práctica fue valorado en función del apoyo que se prestó al establecimiento, aportando al trabajo que la escuela ya realizaba: “el tiempo utilizado fue muy útil para nuestras prácticas pedagógicas y un complemento en la gestión que realizamos durante el año escolar” (Docente 1).

El espacio de talleres intraescuela, se valoró en la medida que lo presentado por la asesoría servía para resolver algunos problemas

de la práctica pedagógica y la dinámica escolar: “se puso en práctica lo aprendido en los talleres, en lo referido a la planificación mensual involucrando todos los subsectores y niveles” (Docente 4).

Lo mismo sucede con los talleres en la universidad (interescuelas), los cuales se presentaron como una instancia de capacitación más formal y con el objetivo de teorizar elementos vistos en la práctica. En las escuelas se vio esta instancia como una posibilidad de perfeccionamiento y de compromiso con el trabajo por la condición de voluntariedad que presentaba: “se finalizó exitosamente el diplomado, lo que produjo un cambio positivo en el compromiso de los colegas que participaron fortaleciendo sus prácticas pedagógicas y el trabajo colaborativo” (Docente 4).

### ASPECTOS NECESARIOS PARA SEGUIR AVANZANDO

Además, en las evaluaciones surgieron elementos que las escuelas consideran necesarios mejorar para obtener mejores resultados. La principal dificultad que se percibió es la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades: “la falta de tiempo contribuyó negativamente al desarrollo de las actividades” (Docente 1). Además, durante el primer año de trabajo, las escuelas percibieron que faltó incorporar algunas temáticas más transversales: “faltó apoyo y tiempo para atacar los reales problemas que entorpecen el normal trabajo y aprendizaje en las aulas, como son la convivencia escolar y el apoyo de padres al establecimiento” (Docente 2) y en algunos casos mayor participación de los/as asesores en aula: “que ellos participen más en el aula con los alumnos más que con el profesor” (Docente 9).

### CONCLUSIONES

El modelo de asesoría implementado ha permitido avanzar en el desarrollo profesional de los docentes, en la construcción de comunidades de aprendizaje y en una relación Universidad Escuela que avanza hacia cambiar el eje de un aprendizaje de carácter vertical por uno horizontal.

La posibilidad que nos brinda una diversidad de niveles en los que se aborda el acompañamiento o *coaching* es la riqueza del modelo planteado. Si bien es cierto que hoy continuamos en el proceso de identificación y análisis de los espacios más efectivos, de los atributos que parecen caracterizar este modelo de asesoría, podemos establecer que el conjunto de los elementos que convergen e interaccionan en el mismo permiten avanzar en el proceso de asesoría a una escuela. Por parte de los docentes, sí estamos claros que el conjunto de ellos y su interacción permiten avanzar en el proceso de asesoría a una escuela.

Otro de los elementos que genera este modelo de asesoría es la posibilidad de ir desde lo conceptual o teórico a lo práctico y, al revés,

desde lo más práctico a lo más teórico. Hay una interacción que avanza en la reflexión con los docentes. El acompañamiento en la práctica permite focalizar in situ el trabajo realizado en los talleres de la universidad, así como también hacerlo al revés; es decir, los talleres tanto intra como inter escuela contribuyen a reflexionar acerca de la práctica docente o directiva, y esto permite conectar los niveles sistema escolar –escuela-aula en las diversas instancias. Por otra parte, los talleres intraescuela permiten que todo el establecimiento reflexione sobre las temáticas planteadas, generando un lenguaje común y en algunas oportunidades logrando acuerdos concretos para implementar en la escuela.

Aunque está claro que el modelo está en construcción, hasta el momento ha permitido atender, por un lado, las particularidades de cada escuela y de cada docente y por otro, hacer ver a las escuelas que existen aspectos comunes a las realidades de todas ellas, facilitando el intercambio de experiencias, estrategias de trabajo y la discusión de problemas comunes.

## REFERENCIAS

- BACHELET, M. *Mensaje presidencial 21 de mayo 2006*. Disponible em: <[http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes\\_presidenciales/21Mayo2006.pdf](http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/21Mayo2006.pdf)>. Acceso em: maio 2006.
- CHILE. Ministerio de Educación. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD; ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO. *Evaluación del plan de asistencia técnica para las escuelas críticas de la región metropolitana*. Santiago de Chile, 2003.
- \_\_\_\_\_. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas –CPEIP. *Compromiso con el desarrollo profesional docente: CPEIP 2000-2005*. Santiago, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Términos de referencia: asesoría a escuelas prioritarias*. Santiago de Chile, 2006b.
- \_\_\_\_\_. *Ley n. 20.248*. Establece ley de subvención escolar preferencial. Santiago de Chile, 2008.
- CONTRERAS, M. E. *Educación y género: un desafío de la organización magisterial*. Santiago: Colegio de Profesores, 2004.
- ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University, 1991.
- LISSI, M. R. et al. La investigación-acción como un medio para el desarrollo profesional docente. In: CONGRESO MUNDIAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: EDUCADORES PARA UNA NUEVA CULTURA, 14., 10-14 Mayo 2004, AMCE, Facultad de Educación, PUC-Chile, Santiago de Chile. *Actas del...* Santiago de Chile: AMCE/PUC, 2004. p. 70.
- LITTLE, J. *Teachers' professional development in a climate of educational reform*. 1994. Disponible em: <<http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/Little1.html>>. Acceso em: abr. 2004.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO –OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación*. París, 2004.
- PRIETO, M. De la exclusión y subordinación de los estudiantes a la comunión de comprensiones y desafíos de los profesores. *Revista Praxis*, n.5, p. 25-24, 2004.
- RESTREPO, B. Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, sección de los lectores, 2002. Disponible em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/370Restrepo.PDF>>. Acceso em: maio 2004.
- ROBERTSON, J. *Coaching leadership*. Wellington: NZCER, 2005.

SAGASTIZABAL, M. A.; PERLO, C. *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía, 2002.

SOTOMAYOR, C. Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990-2005). *Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, v. 39, n. 2, p. 255-271, 2006.

TESSA, J. M. Panel de apertura. In: ENCUENTRO NACIONAL DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 3., Santa Fe, 2002.

VERA, R. *Marco global de los talleres de educación democrática*. Santiago de Chile: PIIIE, 1988.

ZEICHNER, K. Teacher research as professional development P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, v. 11, n. 2, p. 301-326, 2002.

### ILICH SILVA-PEÑA

Director del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, de la Universidad Arturo Prat –Santiago (Chile)  
*ilichsp@gmail.com*

### ISABEL SALGADO LABRA

Investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, de la Universidad Arturo Prat –Santiago (Chile)  
*isalgadolabra@gmail.com*

### ANA SANDOVAL

Investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, de la Universidad Arturo Prat –Santiago (Chile)  
*acarolinasd@gmail.com*