



HAL
open science

**Desarrollar competencias docentes en la escuela.
Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a
escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa**

Carmen Sotomayor, Vincent Dupriez

► **To cite this version:**

Carmen Sotomayor, Vincent Dupriez. Desarrollar competencias docentes en la escuela. Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. 2007. halshs-00561937

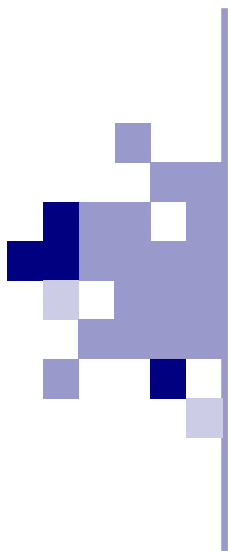
HAL Id: halshs-00561937

<https://shs.hal.science/halshs-00561937>

Submitted on 2 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Desarrollar competencias docentes en la escuela:

Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa¹

Carmen Sotomayor² & Vincent Dupriez³

N° 61 • AOÛT 2007 •



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site www.i6doc.com, notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com) et depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be) et de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac.be).

Responsable de la publication : Mariane Frenay

¹ El estudio fue posible gracias a la beca de perfeccionamiento científico otorgada por la Universidad Católica de Lovaina para realizar una estadía en el GIRSEF y al apoyo del Ministerio de Educación de Chile.

² Investigadora del Programa de Investigación en Educación (PIE) de la Universidad de Chile.

³ Investigador del Grupo Interfacultario de Investigación en Sistemas Educativos y de Formación (GIRSEF) de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

Table des matières

Resumen	4
1. El contexto	4
2. Marco conceptual	7
3. Metodología	9
4. Resultados	10
4.1. Estado inicial: resistencia	10
4.2. Proceso de legitimación: generación de confianza y estrategias para el desarrollo de competencias en docentes y directivos	10
4.3. Logros: desarrollo de competencias docentes y organización de la escuela	14
5. Conclusión	15
5.1. Nivel del sistema escolar: Presión y apoyo	15
5.2. Nivel de la escuela: Apoyo pedagógico	16
5.3. Nivel de la sala de clases: Acompañamiento guiado y modelaje	17
Bibliografía	19
Anexo	21



Resumen⁴

El estudio aborda la problemática del desarrollo de competencias docentes en el actual contexto de la reforma educacional en Chile y analiza un caso de intervención en escuelas pobres, que muestran bajos resultados en una evaluación externa (el SIMCE), y alta repitencia y retiro de alumnos. La intervención, demandada por el Ministerio de Educación, es implementada por siete agencias externas -universidades o fundaciones y consultoras privadas- entre 2002 y 2005, mostrando un impacto

positivo en los resultados del SIMCE de 4° básico del año 2005. El estudio sistematiza la experiencia realizada por las instituciones y las escuelas, y describe las estrategias desarrolladas para mejorar la enseñanza y hacer crecer el aprendizaje de los estudiantes. Concluye mostrando las recurrencias en estas estrategias y propone -a partir de ello- un modelo para el desarrollo de competencias docentes en este tipo de escuelas.

1. El contexto

La relevancia que adquieren los profesores y profesoras para alcanzar sistemas educacionales justos y de calidad es cada vez más un consenso en el campo educacional. Contar con profesores bien formados, valorados por sus comunidades, adecuadamente remunerados y apoyados en su trabajo de manera continua parecen ser elementos clave del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Beca et al., 2006; OECD, 2004). Sin embargo, la profesión docente resulta cada vez más compleja; los rápidos cambios en las sociedades de las últimas décadas -particularmente la globalización de la economía, las comunicaciones y el avance vertiginoso del conocimiento y la tecnología- han generado fuertes exigencias a sus sistemas educativos. Ello ha dado lugar a un gran movimiento de reformas en el mundo y es probable que éstas continúen por largo tiempo, ya que no son más que una expresión de las demandas de la sociedad que también cambia.

Desde la década de los 60 se vienen produciendo cambios importantes en el sistema escolar chileno. Una gran ampliación de la cobertura de la educación básica en los años 60-70; una descentralización de la administración del sistema educativo de manos del Ministerio de Educación a municipios y particulares y un sistema de financiamiento a la demanda, en los 80; y en los 90, una reforma de la calidad y equidad cuyo foco ha sido la provisión de medios educativos, el desarrollo de programas de innovación y mejoramiento en los establecimientos escolares y dos cambios mayores: una reforma curricular y la extensión de la jornada escolar. (Cox, 2003; Bellei, 2003; García Huidobro y Sotomayor, 2003). De la reciente reforma, una de las iniciativas más directamente relacionadas con el trabajo de enseñanza y aprendizaje de los docentes es la reforma del currículo, que ha generado un cambio sustantivo en la estructura, enfoques y contenidos

⁴ Los autores agradecen muy especialmente la colaboración de Alma Herrera en la recolección y tratamiento de los datos; de Fernando Flores, Gonzalo Muñoz y Claudia Herrera en la realización de entrevistas y observaciones en aula; de Juan Pablo Valenzuela en el análisis de los resultados SIMCE; y a los profesionales de las instituciones de asistencia técnica, los directivos y docentes de las escuelas que participaron del estudio, por su valiosa información.

del marco curricular⁵, y unos planes y programas de estudio para cada nivel y disciplina, que los establecimientos escolares pueden libremente adoptar (Gysling, 2003). El marco curricular está alineado a pruebas nacionales estandarizadas (SIMCE⁶), que miden los aprendizajes de los alumnos al terminar el primer ciclo básico (4° grado), al finalizar el segundo ciclo básico (8° grado) y en el segundo año de enseñanza media. Además, el ingreso a la educación superior universitaria está determinado por una prueba de ingreso, que examina los aprendizajes escolares al finalizar la enseñanza media (PSU⁷).

Los resultados obtenidos en las pruebas nacionales no han sido los esperados por las autoridades educacionales ni por la sociedad en general. Ellos muestran promedios insuficientes, de una parte, y una brecha todavía significativa entre alumnos provenientes de familias de alto y bajo nivel socio-económico. Pese a que los mayores avances han estado en las escuelas de más bajos rendimientos - como resultado de las políticas de discriminación positiva instaladas por la reforma de los 90- las diferencias siguen siendo importantes, si se quiere conseguir un sistema educativo de calidad en los logros académicos para todos sus alumnos (Ministerio de Educación, 2004).

Al menos tres factores parecen estar asociados al problema de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por una parte, el desafío de la calidad se vuelve crítico cuando la educación se masifica, como ha sido durante los últimos años en Chile. Los sectores más pobres de la sociedad se han incorporado a la institución escolar y ello genera

nuevos requerimientos para desarrollar procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje. Una prueba de esta complejidad es la relación entre bajos resultados académicos y nivel socioeconómico, como lo demuestran los últimos datos aportados por el SIMCE (2000, 2002 y 2005).

Otro factor determinante es el profesor y, particularmente, su rol en la enseñanza para el logro de aprendizajes de los alumnos (OCDE, 2004). Parecería que los docentes se encuentran a medio camino entre las antiguas prácticas pedagógicas y las demandas de renovación (Bellei, 2003) que la reforma les exige. Ello se debe, en parte, a una formación inicial de baja calidad que no ha sido capaz de ponerse a la altura de las nuevas y complejas exigencias de la reforma, así como también a la falta de acceso de los docentes a estrategias eficaces de formación continua, que les permitan desarrollar las competencias requeridas para adaptarse a estos cambios (Beca et al., 2006).

Un tercer factor apunta a la necesidad de condiciones de trabajo en la institución escolar, que permitan desarrollar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje y un desarrollo profesional continuo de los docentes; los profesores actualmente en ejercicio no disponen de los tiempos suficientes para el estudio, actualización y la preparación de la enseñanza⁸ ni cuentan con equipos técnicos y multidisciplinares de apoyo a su complejo y delicado trabajo en el aula.

Buscando experimentar nuevas estrategias de apoyo a las escuelas y profesores que trabajan en contextos de pobreza, el Ministerio de Educación invitó a siete instituciones externas⁹ a trabajar de

⁵ En todas las disciplinas y niveles del sistema escolar, desde la educación parvularia a la educación media, incluyendo la modalidad de educación de adultos.

⁶ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

⁷ Prueba de Selección Universitaria.

⁸ Los profesores chilenos son contratados para cumplir un 75% de su tiempo frente a aula y un 25% para todas las actividades no lectivas tales como: preparación de clases, corrección de pruebas y cuadernos, reuniones de apoderados, proyectos especiales y otros. En países desarrollados la proporción del tiempo lectivo es claramente menor, como se observa en el caso de Japón (31%), Dinamarca (38%), R. Checa (41%), Hungría (44%), Alemania (46%), Corea (50%), Holanda (56%), España (62%). Fuente: Education at Glance, 2004.

⁹ Pontificia Universidad Católica de Santiago, Universidad Diego Portales, CIDE, PIIE, Fundación Chile, Fundación ORT, Consultora Leiva y Asociados.



modo directo y por cuatro años (2002 – 2005) en establecimientos de educación básica que habían obtenido muy bajos rendimientos en las pruebas SIMCE y que tenían, además, altos niveles de repitencia y retiro escolar. Estas escuelas fueron llamadas “críticas”. Cabe aclarar, sin embargo, que la supervisión del Ministerio de Educación continuó asesorando a otras escuelas también de muy bajos resultados, conocidas con el nombre de escuelas “focalizadas”.

Este plan de asistencia técnica a escuelas críticas postuló que el cambio de las prácticas docentes se produciría mediante mecanismos de presión y legitimación, como ya veremos, bajo el supuesto de que éstos son los modos fundamentales de influencia para transformar las prácticas de las personas o de las instituciones (Bourgeois & Nizet, 1995, Fullan, 2001). De este modo, el Ministerio de Educación estableció metas específicas de mejoramiento de la calidad educativa en el primer ciclo básico, que debían actuar como presión para las instituciones externas y para los directivos y docentes de las escuelas “intervenidas”. Por otra parte, estas instituciones debían acompañar y dar apoyo a las escuelas, en la hipótesis de que es más

difícil generar cambios sustantivos (o sistémicos) desde el interior de la propia organización (Watzlawick, 1975). De alguna forma, estas instituciones tenían que asumir una doble función: entregar apoyo técnico (en cuanto a metodologías de enseñanza) y legitimar los cambios propuestos a través de un trabajo de tipo más cultural y simbólico.

Tal como se observa en la Tabla 1, el trabajo desarrollado por la asistencia técnica en estas escuelas (llamadas “críticas”) logró una variación significativa en el SIMCE entre 2002 y 2005¹⁰ en comparación con las demás escuelas, en particular con las escuelas que no tenían una intervención estatal (Resto de escuelas en la Tabla 1). Esta evolución positiva hace interesante preguntarse por los procesos que se implementaron para lograr tales resultados, motivo del estudio que presentamos en este artículo. Este estudio se propone, entonces, sistematizar cuáles fueron las estrategias que desarrollaron las instituciones para mejorar la enseñanza en las escuelas críticas, centrándose en la pregunta de cómo se puede generar competencias en los docentes, en medio de su trabajo cotidiano de enseñanza en la sala de clases.

Tabla 1: Promedio Resultados SIMCE ¹¹4° Básico 2005 Región Metropolitana

Lenguaje

	Escuelas Críticas*	Escuelas Focalizadas**	Resto de Escuelas***
2005	232	229	257
2002	217	218	253
1999	209	216	254
Δ 05/02	14	11	4

Fuente: Ministerio de Educación

* Escuelas con menos de 230 puntos SIMCE (medición 1999), que reciben asistencia técnica de instituciones externas contratada por el Ministerio de Educación.

** Escuelas con menos de 230 puntos SIMCE (medición 1999), asesoradas por la supervisión del Ministerio de Educación.

*** Escuelas que tienen sobre 230 puntos SIMCE (medición 1999) y que no tienen asistencia técnica externa ni asesoría directa de la supervisión del Ministerio de Educación.

¹⁰ Período en que se realiza el Programa de intervención en estudio.

¹¹ La medición considera una media de 250 puntos con una desviación estándar de 50 puntos

Matemática

	Escuelas Críticas	Escuelas Focalizadas	Resto de Escuelas
2005	226	220	249
2002	212	215	249
1999	215	216	254
Δ 05/02	14	5	0

Fuente: Ministerio de Educación

2. Marco conceptual

Dado que el estudio se pregunta por el desarrollo de competencias en los docentes, hemos indagado en la noción de **competencia** planteada por la teoría socio-cognitiva de Bandura (2003). En ella los sujetos son concebidos como capaces de auto-organizarse y comportarse de manera pro-activa a través de mecanismos de autorreflexión y autorregulación, pero están a la vez, profundamente relacionados con su contexto “*el funcionamiento humano es producto de una interacción dinámica y permanente entre cogniciones, comportamientos y circunstancias del medio*” (p. VI), señala el autor. Por otra parte, la competencia humana se asocia al concepto de “eficacia personal” o “auto-eficacia”. La eficacia personal percibida sería, siguiendo a Bandura, el fundamento de la motivación, de la acción y de la realización humana. Esto quiere decir que las personas tienen necesidad de una sólida confianza en su eficacia para comenzar y mantener el esfuerzo requerido para tener éxito en un dominio dado, es decir, para desarrollar una competencia. Veremos más adelante cómo, según esta misma teoría, vivir experiencias de logro y observar acciones modeladas por otros aumenta la información sobre las propias capacidades -y por tanto de la percepción de eficacia- clave para el desarrollo de una competencia.

La noción actual de competencia en el ámbito educativo refiere, por otra parte, a la capacidad de integrar y usar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan resolver con éxito problemas o situaciones de la vida profesional (Jonnaert, 2002 ; Gauthier & Mellouki, 2004). En el caso de los docentes, podríamos afirmar que su competencia -en el sentido que acabamos de proponer- debiera estar definida por su capacidad de enseñar para que sus alumnos aprendan. Este sería el núcleo en torno al cual se organizarían todos los demás aspectos de su profesión. Revisemos entonces un modelo de análisis de la **enseñanza escolar** propuesto por Durand (1996) y que recoge numerosas investigaciones sobre el tema, de modo de tener elementos para definir lo que serían las competencias docentes para la enseñanza.

Según este autor, la enseñanza escolar está determinada por restricciones de tiempo (horarios definidos de acuerdo a criterios administrativos y no necesariamente pedagógicos) y de espacio (lo esencial ocurre en la sala de clases y no fuera de ella); y se organiza en disciplinas definidas por el currículum escolar, que corresponden a una definición analítica y formal del conocimiento humano. Además, en la enseñanza interactúan



profesores y alumnos que, desde un punto de vista cognitivo, se encuentran en etapas distantes de desarrollo. Mientras mayor es la distancia cognitiva entre ambos, mayor es la demanda de “descentración cognitiva” al profesor. Por ejemplo, es significativa la diferencia entre un profesor universitario, que razona a “su” nivel cognitivo y el profesor de enseñanza básica, que debe inventar un lenguaje simplificado y modalidades de comunicación operatorias adecuadas a un niño de corta edad.

Dentro de la sala, las condiciones en las cuales el docente interviene para lograr sus objetivos de aprendizaje se caracterizan por una gran incertidumbre: simultaneidad de eventos, multiplicidad de dimensiones en juego y un ritmo sostenido y demandante. Por ello los profesores expertos logran instalar rutinas y regulaciones que permiten ejercer su labor de enseñanza y evitar la sobrecarga cognitiva. Un aspecto muy importante de la conducción de la clase es el orden y la disciplina; ello hace posible una coordinación mínima indispensable para la enseñanza y el aprendizaje. Mantener la disciplina significa una tensión-negociación permanente entre el profesor y sus alumnos. La capacidad de mantener el orden y de controlar los problemas de disciplina es una de las razones de la perennidad de ciertas formas de enseñanza, que muchos consideran discutibles de acuerdo a las teorías pedagógicas innovadoras, pero que son menos perturbadoras (por ejemplo, la clase expositiva permite mantener mejor el orden que el trabajo en pequeños grupos). Por otra parte, no hay que menospreciar que el manejo de la disciplina es un criterio importante de juicio de los alumnos hacia sus profesores y también de los padres y de la administración (Durand, 1996; Casalfiore, 2000).

En suma, dos tipos de actividades debe realizar el profesor durante la enseñanza: la *conducción de la clase* (organizar el trabajo y la circulación de alumnos, establecer el respeto a las reglas de vida

colectiva, mantener un cierto orden), y la *instrucción de sus alumnos* (crear situaciones para la construcción, presentación y evaluación de los conocimientos). Al parecer, mientras mayor es la exigencia en el plano de la conducción de la clase (por ejemplo, cuando los alumnos son muy heterogéneos o cuando el número de alumnos es muy elevado), los profesores adoptan estrategias de más bajo nivel en el plano de la instrucción. La capacidad de coordinar ambas funciones aparece como el elemento central de la competencia docente para la enseñanza.

Después de haber clarificado los componentes básicos de la enseñanza escolar, podemos interrogarnos sobre cómo desarrollar **competencias para la enseñanza** a partir del trabajo de Bandura. Sus estudios concluyen que la percepción de la propia eficacia es un elemento central para comenzar una acción y mantener el esfuerzo requerido por ésta, lo que permite desarrollar competencias en un dominio dado. La eficacia personal percibida predice las metas que las personas se fijan y los logros que obtienen. Si la creencia en la propia eficacia es altamente predictiva de la acción humana, entonces *vivir situaciones de logro* y observar y ejercitar *acciones modeladas por otros* puede generar la confianza necesaria para desarrollar una competencia determinada. Ello, porque las experiencias activas de dominio en algún área constituyen la fuente más importante de información sobre la propia eficacia, ya que demuestran en la práctica que la persona es capaz de movilizar sus recursos para obtener un logro. Por otra parte, las personas no se basan sólo en su propia experiencia para obtener información sobre sus capacidades. Las evaluaciones de eficacia son también influenciadas por experiencias llamadas “vicarias”, es decir, mediatizadas por la observación del comportamiento de otro. Así, el *modelaje* constituye otra herramienta que fortalece el sentimiento de eficacia personal.

3. Metodología

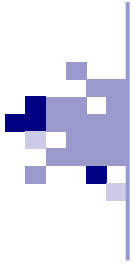
La metodología del estudio tiene una orientación cualitativa, en el sentido de que se desarrolla a través de técnicas e instrumentos que presentan los datos en forma de palabras y no de números, y que tiene un carácter inductivo y exploratorio más que de verificación de hipótesis (Lessard-Hebert, 1990).

La recolección de datos fue realizada por un equipo en terreno que llevó a cabo 9 entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a los equipos responsables de la asistencia técnica; 9 entrevistas, también semi-estructuradas y en profundidad, a equipos directivos de las escuelas críticas, en las que participaron el director y el jefe técnico y, en algunos casos, el subdirector; 9 entrevistas del mismo tipo a los equipos de profesores que participaron en la experiencia; y 14 observaciones de clases en primer ciclo básico (1° a 4° grado), 8 de lenguaje y comunicación y 6 de educación matemática. Estas entrevistas tenían como propósito que los actores relataran su percepción de la experiencia en relación a su implementación, por una parte, y a los efectos que ésta tuvo en la gestión del establecimiento escolar y en el cambio de las prácticas pedagógicas de los docentes. Las observaciones en sala, por su parte, consideraron aspectos tales como la estructura y coordinación de la clase, y el manejo de la instrucción.

Las escuelas fueron seleccionadas conjuntamente con la institución que dio la asistencia técnica, teniendo como criterio que fueran escuelas en proceso de mejoramiento, puesto que el estudio tenía como propósito aprender a partir de experiencias exitosas. Se seleccionó una escuela por institución y dos, en el caso de las instituciones que tenían un número mayor de escuelas a su cargo.

También se tuvo como antecedente los informes de actividades anuales de cada institución externa y se contó con la síntesis de tres jornadas temáticas de intercambio en que las instituciones presentaron sus propuestas de didáctica del lenguaje, matemática y gestión escolar.

El tratamiento de los datos se realizó mediante la técnica de análisis de contenidos (Huberman & Miles, 1991; Bardin, 1993), consistente en la codificación de las entrevistas transcritas en categorías para organizar y agrupar los contenidos en torno a un tema. Estas categorías no son una traducción directa del marco conceptual; se prefirió - en una perspectiva más inductiva- tomar en cuenta las diversas categorías que surgen de los entrevistados, entre las cuales algunas son muy cercanas al marco conceptual y otras, más bien, complementarias. Posteriormente, estos códigos temáticos se organizaron en base a categorías cronológicas, diferenciando la situación al inicio del proceso de acompañamiento (Estado Inicial), luego el proceso mismo (Proceso de Legitimación) y, finalmente, los logros percibidos (Logros) (ver Anexo 1). Tanto los códigos (categorías cronológicas) como los códigos temáticos fueron traspasados a matrices de "Análisis de contenido" y de "Síntesis de contenido" (ver Anexo 2). Estas matrices permitieron analizar de manera sistemática las estrategias desarrolladas por cada institución y llegar a una descripción detallada de estas para, posteriormente, realizar una interpretación de su impacto en la escuela y los docentes.



4. Resultados

El estudio logró mostrar ciertas recurrencias en los procesos desarrollados por las instituciones de asistencia técnica, que nos permiten sugerir un *modelo para el desarrollo de competencias docentes* en escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. Éste podría iluminar el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad en este tipo de escuelas y de formación en servicio de sus profesores.

4.1. Estado inicial: resistencia

Durante los primeros años de la experiencia de asistencia técnica se encontró en la mayoría de las escuelas, una gran resistencia inicial. Esto demoró la “entrada” de las instituciones a las escuelas y dificultó mucho su trabajo. Las escuelas seleccionadas como “críticas” por sus bajos resultados en el SIMCE y altos indicadores de repitencia y deserción se sintieron atacadas por el Ministerio de Educación al hacer visibles por la prensa sus bajos logros e incluso amenazarlas de cierre. La mayoría de los directivos y docentes no veía la necesidad de este apoyo, porque existía una visión diferente entre el Ministerio de Educación y las escuelas “intervenidas” respecto de su misión. Mientras que para los educadores estas escuelas deben entregar, antes que nada, asistencia social y una acogida afectiva a los niños que viven la crudeza diaria de la pobreza y la marginalidad social, para el Ministerio las instituciones escolares deben lograr que todos sus alumnos aprendan, lo que se expresa particularmente en los resultados y comparaciones informadas por el SIMCE. Tampoco se coincidía en los diagnósticos. Mientras el Ministerio visibilizaba los bajos resultados, las escuelas sentían que “no estaban tan mal” y que hacían esfuerzos significativos por mejorar. También emergió una resistencia a lo de afuera: si

los consultores externos no conocen lo que pasa cotidianamente en estas escuelas, mal pueden decir cómo hacerlo mejor, más todavía en el caso de algunas instituciones que se asociaron con expertos extranjeros. Hay, por último, una resistencia ideológica que se manifestó en algunos docentes - líderes gremiales- y en la propia supervisión del Ministerio de Educación: el temor a una suerte de privatización de la supervisión técnica a las escuelas más pobres¹², y la exigencia de metas y resultados, asociada más a una racionalidad económico-productiva, que a la tarea educativa.

Por otra parte, el mayor problema detectado en cuanto a las competencias docentes iniciales era el desconocimiento de los programas de estudio y un débil manejo disciplinario en lenguaje y matemática; ello concordaba con los resultados de aprendizaje de sus alumnos: las pruebas diagnósticas arrojaron muy bajos logros en lectura, escritura y matemática. También se encontraron serias dificultades de organización en las escuelas y en las salas de clases, lo que llevó a los consultores a trabajar con los directivos algunas orientaciones de funcionamiento básico (lo que se llamó “normalización”), que permitieran llevar a cabo la asesoría técnica.

4.2. Proceso de legitimación: generación de confianza y estrategias para el desarrollo de competencias en docentes y directivos

Para contrarrestar esta resistencia inicial, las instituciones debieron desarrollar un largo proceso de legitimación caracterizado por la búsqueda de estrategias que les permitieran ganarse la confianza de las escuelas y darles un apoyo efectivo. De

¹² Las escuelas de peores resultados son actualmente focalizadas por la supervisión del Ministerio de Educación para darles un apoyo técnico-pedagógico.

acuerdo con el análisis de Bourgeois & Nizet (1995), la sola presión no basta para producir los cambios, sino que es necesario introducir procesos de legitimación que produzcan la adhesión de los actores involucrados, especialmente, cuando los objetivos de éstos distan mucho de los de los agentes de presión. La legitimación fue generándose en la medida que los equipos consultores mostraron presencia en las escuelas y una actitud de respeto y comprensión por la tarea de docentes y directivos. Pero por sobre todo, se ganó en la medida que los equipos consultores se validaron técnicamente, esto es, que las propuestas teóricas y metodológicas así como los instrumentos aportados resultaban útiles y eficaces en la sala con sus alumnos. Asimismo, fue esencial el análisis y reflexión con los directivos acerca del rol de la escuela para ir transformando progresivamente su gestión administrativa y de asistencia social por una gestión pedagógica, centrada en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Esto significó un cambio profundo en las concepciones acerca de su rol, puesto que los directivos no se consideran a sí mismos como responsables de lo que ocurre en la sala de clases, es más, sienten temor e inseguridad de interferir en el trabajo de sus profesores. Paradojalmente, esto los conduce a una debilidad técnica que les resta legitimidad y liderazgo frente a su equipo docente.

Las instituciones desarrollaron variadas estrategias para apoyar a los profesores, a los directivos e incluso, en algunos casos, a los padres y apoderados, y las ajustaron en el tiempo. Se buscaba responder a las necesidades de los equipos escolares y darles un apoyo que tuviera impacto en los resultados de los niños. Sin embargo, ciertas estrategias fueron recurrentes y bien recibidas por las escuelas, porque generaron un sentimiento de mayor competencia profesional en sus docentes y directivos, y esto se traducía en mayores aprendizajes de sus alumnos, que ellos mismos podían observar. Estas estrategias son las siguientes:

a) Evaluación de los aprendizajes de los alumnos

La estrategia inicial consistió en la implementación de diversas formas de evaluación de los alumnos y el análisis de sus logros en relación a los aprendizajes esperados que proponen los programas de estudio con el equipo directivo y los profesores. Inclusive, en algunos casos esta información se compartió con los padres y apoderados, lo que fue apreciado por estos. Las modalidades más utilizadas son test semestrales por curso y por subsector (lenguaje y matemática), análisis pedagógico de los resultados del SIMCE, análisis de los compromisos de gestión¹³, y diversos procedimientos de monitoreo y verificación de los aprendizajes de los alumnos en la sala. En una palabra, se trata de conocer con mayor detalle y precisión en qué nivel de aprendizaje están los estudiantes y tomar medidas concretas para hacerlos progresar, así como también determinar qué aprendizajes quedan sin lograr y habrá que retomar el año entrante. Esto cambió la visión de los profesores respecto de la efectividad de su enseñanza, haciéndolos tomar conciencia -a partir de las evidencias aportadas por las evaluaciones- de que tenían que actualizar sus conocimientos en algunos ámbitos y tomar medidas especiales de apoyo con los alumnos que se quedaban rezagados. Para los directivos, el análisis de los resultados de las pruebas fue un llamado de alerta a concentrar su accionar en una gestión para mejorar la enseñanza y a tomar medidas en esa dirección. Lo anterior corrobora la influencia que tienen las evaluaciones externas (Harris & Herrington, 2006) y el impacto de la explicitación de los aprendizajes medidos por éstas en el cambio de las prácticas pedagógicas (Delory, 1996).

b) Talleres de capacitación docente

Se desarrollaron variados espacios de capacitación de los profesores. Inicialmente, se trató de capacitaciones generales dirigidas al conjunto de los docentes de las escuelas atendidas. En ellas se

¹³ Metas anuales de mejoramiento educativo que se proponen las escuelas de la Región Metropolitana



entregaban las propuestas pedagógicas y conceptos globales; su propósito era que los profesores tuvieran un marco de referencia y un lenguaje común. Pero a corto andar se cayó en la cuenta de que estas capacitaciones no bastaban, porque difícilmente los profesores lograban transferir algo de ellas al aula. Entonces vinieron capacitaciones mucho más específicas y puntuales sobre aspectos en que los profesores se sentían más débiles al hacer sus clases o en los que deseaban profundizar. Estas capacitaciones o “micro-talleres” -como los bautizaron algunas instituciones- surgieron ligadas a la estrategia de planificación y acompañamiento al aula, la que empezó a implementarse en una segunda etapa de la asistencia técnica. En la mayoría de los casos, el marco de referencia para estas capacitaciones específicas fueron el marco curricular y los planes y programas de estudio vigentes o materiales de apoyo propios de las propuestas técnicas, que fueron una guía esencial para priorizar y centrar la capacitación a los docentes. También en muchas de estas capacitaciones se usó el modelaje directo o a través de videos para mostrar de manera práctica cómo aplicar ciertos conceptos o desarrollar ciertas actividades en la sala con los alumnos.

c) Planificación

A partir de estas capacitaciones se preparaba la enseñanza con una visión global (semestral o anual) pero también clase a clase. Esta llegó a ser una de las estrategias “pilares” de la intervención, debido a que puso en el centro los aprendizajes esperados y contenidos de los programas de estudio, y fue modificando la práctica -bastante extendida- de improvisar las clases. La planificación adoptó formas diversas: guías de trabajo, unidades didácticas para docentes con sus respectivos materiales para alumnos, cronogramas de actividades genéricas y aprendizajes esperados, y planificaciones de clases. Pero todos estos instrumentos se caracterizaron por ser estructurados y bien secuenciados, explicitando detalladamente y paso a paso cómo implementar la enseñanza en un periodo determinado, ya sea el año, el semestre, el trimestre, la quincena, la semana o la clase. La planificación adoptó también

variantes en cuanto a su autoría. En algunos casos, se entregaron planificaciones hechas para todo el año, en otros casos se entregaron modelos que luego se adaptaban con los mismos profesores, en otros se planificaba conjuntamente con el equipo docente. Los consultores fueron manejando estas alternativas, según el grado de organización de las escuelas y de capacidad de sus docentes; mientras mayor era ésta, mayor autonomía ejercían los propios docentes en la planificación de la enseñanza.

d) Acompañamiento al aula

Para completar el ciclo, la mayoría de las consultorías fue llegando a la práctica de acompañar el aula y observar cómo se llevaba a cabo lo planificado. Esto fue tal vez lo más novedoso de la asistencia: los equipos técnicos también aprendieron que la transferencia a la sala es de alta complejidad y que había que acompañar a los profesores y observar cuidadosamente lo que estaba funcionando y lo que no, de manera de ajustar a tiempo su propia intervención. Es así como se implementó la observación en la sala y la retroalimentación de lo observado, clases compartidas con los profesores y modelaje por parte de los consultores de ciertas estrategias que resultaban más desconocidas para los docentes. Esto avalaría los estudios de Bandura (2003) en relación a que la observación y copia a expertos en un determinado dominio entrega información sobre las propias capacidades, cuestión esencial en el desarrollo de una competencia.

Los docentes terminaron valorando el acompañamiento, que percibieron como un apoyo a su labor, y les resultó cada vez más natural abrir su sala a los consultores externos y, en algunos casos también, a sus directores y jefes técnicos. Cuando ello ocurrió, los profesores sintieron más cercanos y legítimos a sus directivos y, a su vez, estos pudieron compenetrarse mejor de la tarea y necesidades de sus docentes. El acompañamiento a la sala fue muy determinante para clarificar las necesidades específicas de capacitación de los docentes, así como las medidas remediales a los niños con mayor dificultad.

e) Tutoría (“coaching”)

Reuniones de análisis y de trabajo con los profesores fuera del aula para analizar y sistematizar lo observado fue otra de las claves de la asistencia técnica. Se reflexionó aquí sobre lo ocurrido en el aula en relación a los contenidos disciplinarios y sus metodologías, a las dificultades de aprendizaje de algunos niños, acerca de la organización y disciplina de la clase. Se sugirieron lecturas para profundizar en los conceptos o metodologías en las que los profesores se sentían más débiles y se trabajó con materiales de apoyo y guías. Lo anterior refleja aspectos del “razonamiento pedagógico” sugerido por Shulman (1987), según el cual los profesores para su desarrollo profesional deben pasar por etapas de *comprensión* de la materia o disciplina a enseñar, *transformación* de esta en *instrucción*, luego *evaluación* y *reflexión* sobre la instrucción realizada para culminar en *nuevas comprensiones*.

En esta fase también los consultores hicieron demostraciones para explicar o consolidar contenidos, estrategias o rutinas específicas; también se trabajó más intensamente con algunos profesores que ejercían un rol de coordinación y liderazgo técnico cuando los consultores externos no estaban en la escuela; estos docentes tenían, además, salas de demostración abiertas a sus colegas. Se instaló, de este modo, una conversación con los profesores que atendía sus dudas y preguntas más genuinas, favoreciendo con ello el desarrollo de competencias para la enseñanza, particularmente, del lenguaje y la matemática.

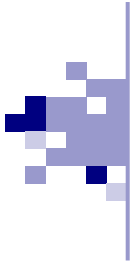
f) Apoyo diferenciado a los niños

El análisis de lo sucedido en el aula y de las evaluaciones de los aprendizajes llevó en muchos casos a determinar planes remediales que consistían en compromisos concretos de los profesores para desarrollar estrategias diferenciadas con los niños que lo requerían. Se observó en las salas los esfuerzos que muchos profesores hicieron para monitorear el aprendizaje de sus alumnos atendiendo y resolviendo dudas individuales y haciendo preguntas a los más pasivos. La mayoría

de las instituciones concluyó que la estrategia más efectiva era trabajar las mismas actividades y contenidos con estos niños, pero de manera más intensiva e individualizada. Por ello, en casi todos los casos, se contó con personal de apoyo como por ejemplo, monitores o ayudantes que entraron a ayudar al docente en tareas específicas de lectura, escritura y matemática. Algunas instituciones implementaron un trabajo directo en la sala de sus profesionales con los niños con necesidades especiales. Otras realizaron, fuera de la sala, talleres de apoyo escolar con monitores estudiantes de cursos superiores.

g) Gestión pedagógica

Fue muy difícil convencer a los directivos de las escuelas de que son ellos los responsables de la sala de clases y que de ellos depende el mejoramiento de la enseñanza en su escuela. Las instituciones externas se sorprendieron con esta concepción tan profundamente arraigada y llegaron a concluir que se trataba de un cambio cultural. Para ello, los equipos consultores conversaron mucho (reuniones técnicas) con los equipos directivos sobre la misión de la escuela, sobre su rol de dirección, sobre las condiciones mínimas de organización y funcionamiento de la escuela (normalización) para poder realizar el trabajo escolar. Al mismo tiempo, les fueron entregando -según sus necesidades y sin perturbarlos- herramientas prácticas que apoyaran este nuevo estilo de gestión: pautas para la definición de roles y funciones del equipo escolar; criterios para una mejor organización y funcionamiento de la escuela; modelos e instrumentos de planificación; pautas de observación de clases; test para evaluar los aprendizajes de los niños, entre otras. Pero tal vez lo más determinante fue involucrarlos en las acciones de asistencia técnica, siendo la más significativa el acompañamiento a la sala de clases. Allí, los directivos pudieron percatarse de las necesidades de los niños, de las fortalezas y debilidades de sus docentes, tuvieron oportunidad de conocer los programas de estudio, observar el uso de materiales y textos escolares, etc. Entrar al aula fue como entrar al corazón de su escuela para desde allí empezar a delinear su nuevo rol.



4.3. Logros: desarrollo de competencias docentes y organización de la escuela

a) Desarrollo de competencias docentes

En cuanto a las competencias docentes declaradas en las entrevistas y observadas en las salas, podemos señalar que una de las más importantes tiene relación con la **conducción de la clase**. Se observó un mejor uso del tiempo, lo que se traduce en un ritmo continuo de la instrucción: el encadenamiento de las secuencias es más fluido, rápido y sin ruptura. Esto permite obtener mayor adhesión de los alumnos, lo que incide en el orden y la disciplina de la clase. Este es un logro interesante, porque la evidencia muestra, siguiendo a Durand (1996), que los profesores más experimentados y efectivos son capaces de producir una señal instructiva continua que demanda permanentemente la atención y el compromiso de los alumnos. Del mismo modo, la preocupación por hacerse cargo de la heterogeneidad de la clase es un hecho, aunque con resultados todavía inestables. El recorrido de los grupos, las preguntas de verificación, la repetición de instrucciones de modos variados y el apoyo de monitores en la sala hablan de un esfuerzo por aceptar la diversidad de sus alumnos y de que resolver este complejo problema es parte de su competencia profesional. Sin embargo, como ya hemos visto, la heterogeneidad de los niños (que aumenta en cursos numerosos) afecta la calidad, porque interrumpe la fluidez de la instrucción. Llama la atención, asimismo, la relación cálida y cordial de la mayoría de los docentes con sus alumnos y alumnas, aun cuando en algunos casos todavía se escapan algunas descalificaciones hacia los niños que “retrasan” el curso. Se manifiesta, de este modo, la ambivalencia propia de una etapa de cambios profundos en sus concepciones respecto de las capacidades de los alumnos y de cómo mantener la disciplina en la sala de clases.

Por otra parte, otro aspecto clave para el desarrollo de competencias en los docentes parece ser el **dominio de un método o de una estrategia**, porque ello produce un ordenamiento del trabajo y

de la instrucción. En palabras de los docentes “*nos entregaron herramientas didácticas que nos permitieron hacer mejores clases*”, que llevaron a un sentimiento de profesionalización y empoderamiento. Al comienzo, el traspaso de estos métodos fue difícil, por la inseguridad que produce lo desconocido y por una tendencia natural a mantener lo que se sabe hacer. Aquí, los procedimientos de modelaje, tal como los describe Bandura (2003), a través de demostraciones de expertos externos y de pares expertos, así como observaciones y retroalimentación individual durante el proceso de transferencia fueron la clave para lograr un dominio de tales estrategias. Por otra parte, comprobar que estas nuevas estrategias eran efectivas en su tarea de enseñanza con los alumnos generó una confianza en la propia eficacia y los impulsó a perseverar en el esfuerzo cognitivo y emocional que implica el dominio de nuevos conocimientos y habilidades. También hubo voces críticas cuando un método no fue efectivo, no era suficientemente dominado por los profesores o era poco organizado. En tales casos, los propios docentes y directivos demandaron ajustes y cambios a los consultores externos. Asimismo, las estrategias tuvieron mayor aceptación y eficacia si además estaban alineadas con el marco curricular y los programas de estudio, porque ello generó un lenguaje común entre los docentes y una unificación de los contenidos de la enseñanza, cuestión esencial para organizar a la escuela y concentrar a su equipo docente en torno a metas concretas de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto importante en el desarrollo de competencias en los docentes es el desarrollo de **estrategias de apoyo diferenciado a los niños**. Hay una lenta inflexión en la mirada a los alumnos y alumnas. En primer lugar, aceptar su origen sociocultural y asumir que su trabajo profesional es hacer que todos ellos aprendan. Parece simple, pero tal vez lo más difícil fue dejar a un lado la idea - profundamente arraigada en la cultura escolar- de que pobreza y malos rendimientos son caras de la misma moneda (Eyzaguirre, 2004). Las evaluaciones iniciales realizadas por los organismos de asistencia técnica y su posterior análisis fueron determinantes para hacer esta inflexión. Constatar los bajos aprendizajes y asumir la propia responsabilidad llevó

a tomar medidas de apoyo o a intensificar sus interacciones pedagógicas con los niños. Pudo observarse, por ejemplo, más y mejores preguntas, más exigencia al trabajo de los niños (los niños producen más trabajos en lenguaje y matemática y estos están colgados en las salas).

b) Organización de la escuela

La **normalización de la escuela** fue uno de los logros reconocidos en forma unánime por directivos, profesores y consultores. Se entiende por “normalización” la definición de ciertas normas y procedimientos para el buen funcionamiento de la escuela. En el caso de muchas de las escuelas “críticas” estas normas estaban desdibujadas o eran muy laxas. Los directivos y profesores tomaron conciencia de que esta era una condición indispensable para que los profesores realizaran adecuadamente su tarea de enseñanza y los alumnos pudieran aprender. Ello se tradujo en fijar normas mínimas tales como el cumplimiento de horarios de alumnos y profesores, el orden y

limpieza de salas y patios, el respeto y la disciplina entre alumnos y profesores en el recreo y en la sala. Fueron notables los cambios en este aspecto y los apoderados así lo reconocieron y valoraron. En aquellos establecimientos donde no se trabajó esto en forma explícita, los problemas persistieron.

El reconocimiento de la sala de clases como el lugar principal donde se produce la enseñanza y el aprendizaje es tal vez el elemento más importante y nuevo que aporta la experiencia de asistencia técnica a escuelas críticas. Expresión de ello es que el aula se convierte en el lugar central de trabajo, análisis, observación y retroalimentación de los docentes, directivos y consultores. La sala abierta es también reflejo de la apertura de los docentes a revisar lo que hacen, buscar y aceptar la ayuda externa. Los docentes reconocieron la apertura de las salas de clases como uno de los mayores aciertos de la asistencia, porque generó un apoyo más pertinente a su trabajo diario que les permitió hacerse más competentes en su oficio de enseñar (Sotomayor, 2006).

5. Conclusión

Cómo generar cambios en las prácticas pedagógicas ha sido una de las preguntas centrales de las reformas educativas en Chile y el mundo (Dupriez, 2007). Cuáles son los mecanismos por los que una innovación se adopta ha sido el objeto de diversas teorías y prácticas en educación. El análisis de la experiencia de intervención en escuelas vulnerables nos lleva a sugerir que el desarrollo de competencias docentes en servicio es un proceso complejo, que involucra varios dominios y niveles de intervención, todos ellos interdependientes entre sí: el nivel del sistema escolar, el de la escuela y el de la sala de clases.

5.1. Nivel del sistema escolar: Presión y apoyo

La combinación de estrategias de presión y legitimación arroja luces respecto de cómo intervenir en escuelas vulnerables para mejorar sus resultados escolares. Bourgeois y Nizet (1995), quienes estudian esta temática, sostienen que se produce presión cuando un actor utiliza la amenaza para que otro actor haga algo contra su voluntad; la legitimación, en cambio, busca cambiar la voluntad de ese otro actor, de manera que éste acepte o, incluso, adhiera a las demandas que se le hacen. Si bien las estrategias de legitimación son menos



costosas -porque no generan los sentimientos negativos que produce la presión, tanto en el que la ejerce, como en el que la recibe- se ha demostrado que estas fracasan cuando la distancia entre los objetivos de uno y otro actor son demasiado grandes. Parece ser el caso del programa que analizamos, en el que -como se ha dicho- la visión de la institución escolar difiere fuertemente entre las escuelas y el Ministerio de Educación. Para las primeras, basta con acoger y dar afecto a niños de extrema pobreza; para el Ministerio, en cambio, se trata de mejorar sustantivamente la calidad de los aprendizajes.

Por otra parte, las estrategias de presión ponen al actor en estado de disonancia, ello genera en él la necesidad de volver a encontrar una consonancia, que es un estado cognitivo más confortable y satisfactorio. Por esta razón los estados de disonancia -propios de la presión- a veces pueden ser más movilizados que los estados de consonancia, propios de las estrategias de legitimación. No obstante, cabría también la posibilidad de combinar ambas estrategias incorporando la presión, pero a la vez un apoyo que ayude a legitimar la presión y reducir la disonancia. Este apoyo se produciría mediante la incorporación de un tercer actor, que puede adoptar la forma de un agente experto externo, como es el caso del Programa de Asistencia Técnica estudiado. En este caso, la fórmula de presión y apoyo -pese a las dificultades iniciales- termina con resultados positivos. Los alumnos mejoran sus resultados escolares, los docentes se perciben más competentes, los directivos coinciden en que la escuela está mejor organizada y los consultores han aprendido a trabajar con estas comunidades educativas.

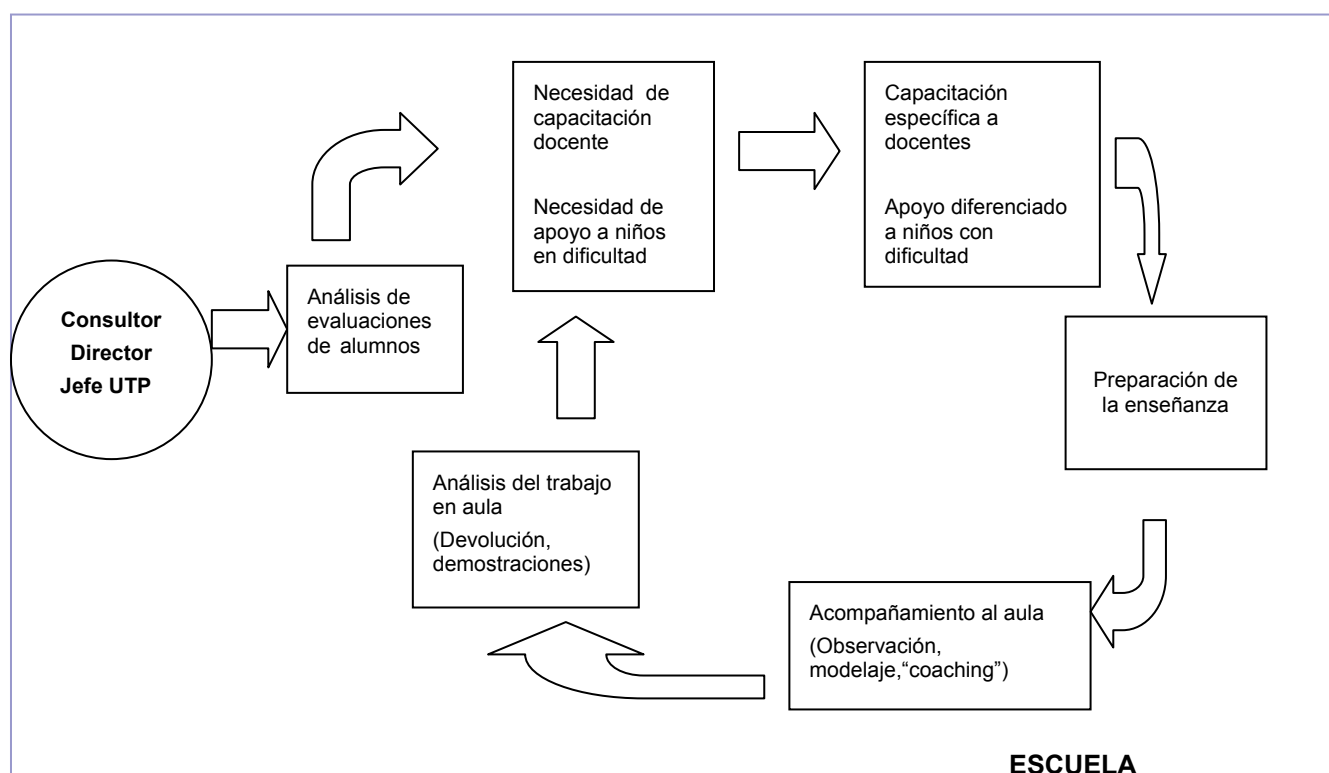
5.2. Nivel de la escuela: Apoyo pedagógico

Los trabajos desarrollados por Shulman (1987, 2004) a propósito de la tarea de los profesores nos abren una perspectiva de análisis interesante acerca de cómo desarrollar capacidad docente en la escuela. Dice el autor que lo propio del trabajo

docente es la transformación de los conocimientos en enseñanza, lo que implica necesariamente un proceso de razonamiento y acción por parte de los maestros ("razonamiento pedagógico"). Shulman nos hace ver que una parte importante de la enseñanza está disponible con anterioridad, bajo la forma de diversos tipos de textos (textos escolares, textos informativos, materiales, Internet, etc.). Lo propio de la enseñanza es hacerlos "enseñables", es decir, presentables y asimilables por los alumnos. Para ello es necesaria una *comprensión* de los contenidos o materias, esto es, aprehender los conceptos claves, así como sus relaciones, los principios y las reglas esenciales en este dominio y los debates en curso; le sigue la *transformación* de estos contenidos para ser enseñados; luego la *instrucción* que incluye diferentes aspectos de la enseñanza como, por ejemplo, organizar y gestionar la clase, presentar explicaciones claras y descripciones motivadoras, asignar y controlar el trabajo de los alumnos o realizar interacciones efectivas; la *evaluación* de lo que los estudiantes han aprendido y de su propio desempeño como docente es otro momento del razonamiento pedagógico, que termina en la *reflexión* acerca de lo realizado, lo que abre a *nuevas comprensiones*.

En el caso que analizamos, existe una recurrencia en las estrategias desarrolladas por las instituciones de asistencia técnica, las que tienen cierta sintonía con los momentos del razonamiento pedagógico recién presentado. Tal modelo (ver Figura 1) consistiría en una especie de circuito dinámico en el que se parte por analizar las evaluaciones de los alumnos, siendo estas las evidencias que definen las decisiones de mejoramiento pedagógico referidas tanto a los docentes (capacitaciones específicas), como a los alumnos (medidas de remediación y apoyo). Las fortalezas y debilidades de los estudiantes reflejan las necesidades de profundización o capacitación de los docentes en aspectos pedagógicos, didácticos o curriculares. La capacitación de los profesores está orientada a la planificación y preparación de la enseñanza, la cual es acompañada en la sala de clases y, posteriormente analizada, lo que lleva a la detección de nuevas necesidades tanto de los alumnos, como de los docentes.

Figura 1 : modelo de apoyo pedagógico a escuelas vulnerables¹⁴

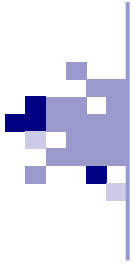


Tal modelo de apoyo pedagógico (o gestión pedagógica) debiera ser impulsado gradualmente por el equipo directivo de la escuela, hasta el retiro total de la asistencia técnica, lo que haría sustentable y continuo el mejoramiento en estas escuelas. Este traspaso fue insuficientemente desarrollado en la experiencia que analizamos.

5.3. Nivel de la sala de clases: Acompañamiento guiado y modelaje

Se desprende del caso estudiado la importancia otorgada al acompañamiento a la sala de clases y lo que ocurre antes y después de este evento. No se trata de cualquier acompañamiento, sino de uno guiado por una planificación previa. Lo que se

¹⁴ Sotomayor, C. Revista Pensamiento Educativo Vol. 39, n°2, 2006. p. 264



observa es lo preparado (que presupone un trabajo de comprensión de los contenidos, de diseño metodológico, de preparación de materiales), una partitura mutuamente acordada entre el consultor y el docente. Lo que se analiza durante y después de su ejecución es lo ocurrido con los alumnos, con el dominio de los contenidos, con la precisión y pertinencia de la metodología, con la utilidad de los medios. Como la partitura es conocida por consultores y docentes, pueden ambos hablar sobre ella, revisarla y ajustarla de acuerdo a lo que sucedió en la clase. Esta acción, realizada muchas veces y en forma progresiva durante la asistencia técnica fue generando en los docentes un sentimiento de eficacia que les dio seguridad para adoptar y persistir en algunas estrategias nuevas. Es lo que Bandura (2003) denomina "vivir situaciones de logro" que ayudan a generar la confianza necesaria para desarrollar una competencia, lo que requiere esfuerzo y perseverancia.

Parte de este mismo proceso fueron las diversas estrategias de modelaje experimentadas. La realización de clases compartidas entre consultores

y docentes; demostraciones fuera de la clase hechas por los consultores o por profesores capacitados; y observaciones de clases entre docentes fueron algunas de las más destacadas. Como se ha dicho, las experiencias de observación de otros tienen un valor fundamental para el desarrollo de competencias complejas, ya que para muchas de estas no hay una medida absoluta y las personas deben evaluar el desarrollo de su propia competencia en función de las realizaciones de otros.

Lo observado en estos procesos de acompañamiento guiado y de modelaje es que producen en los docentes un sentimiento de logro y de eficacia, y permiten una reflexión y análisis más precisos acerca de lo que ocurre en la sala de clases. Ello despierta en los docentes un interés por ampliar sus conocimientos, clarificar conceptos, ajustar las estrategias metodológicas a sus alumnos y enriquecer los recursos de aprendizaje, todo lo cual constituye una base importante de desarrollo profesional.

Bibliografía

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beca, C.E., García Huidobro, J.E., Montt, P., Sotomayor, C. & Walker, H. (2006). *Docentes para el nuevo siglo. Hacia una política de desarrollo profesional docente*. Serie Bicentenario. Santiago: Ministerio de Educación.
- Bellei, C. (2003). *¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa Chilena?*. en: Cox. C. (editor) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria, págs. 125-209.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1995). *Pression et légitimation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Casalfiore, S. (2000). *L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants*. *Cahier de Recherche du Girsef*, 6.
- Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*, en: Cox. C. (editor) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria, págs. 19-113.
- Delory, C. (1996). *Une épreuve de fin d'études primaires, levier pédagogique ou frein d'innovation ?* *Mesure et évaluation en éducation*, 18 (3), 43-58.
- Dupriez, V. (2007). *Peut-on réformer les pratiques pédagogiques ?* In Dupriez, V et Chapelle, G. (Eds.), *Enseigner*. Paris : Presses universitaires de France, 167-178.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eyzaguirre, B. (2004). *Claves para la educación en pobreza*. Estudios Públicos, 93 (verano 2004).
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Londres y Nueva York: Teachers College, Columbia University - Routledge Falmer.
- García Huidobro, J.E. y Sotomayor C. (2003). *La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los años noventa*, en: Cox. C. (editor) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria, págs. 253-315.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2004). *Les sciences humaines et sociales dans les programmes de formation des maîtres au Québec: analyse sociohistorique*. In: Lessard, C. Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud (Éds.). *Entre le sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles: De Boeck Université, 31-51.
- Gysling, J. (2003). *Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural*, en: Cox. C. (editor) Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria, págs. 213-252.
- Harris, D. & Herrington, C. (2006). *La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles ?* In Chapelle, G. et Meuret, D. (Eds.), *Améliorer l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Huberman, M.A. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lessard-Hebert, M. Gollete, G. & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal : Agence d'Arc Inc..



- Ministerio de Educación (2000). *Informe de resultados SIMCE 4º Básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2002). *Informe de resultados SIMCE 8º Básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2004). *Orientaciones para el Nivel de Educación Básica. Mejorar los aprendizajes básicos, cimientos de la calidad y equidad del sistema escolar. Campaña de lectura, escritura y matemática. Estrategia 2004– 2005*. Santiago: División de Educación General.
- Ministerio de Educación (2005). *Informe de resultados SIMCE 8º Básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. Paris: OCDE
- OCDE (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Synthesis Report. Pre-publication Draft. November, 2004.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Sotomayor, C. (2006). Programas públicos de mejoramiento de la calidad en escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990 – 2005). *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 39, n° 2, 2006. pp. 255 – 271.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements. Paradoxes et psychotérapie*. Paris: Éditions du Seuil.

Anexo 1 : Descripción de Códigos

CÓDIGOS	CÓDIGOS TEMÁTICOS	DEFINICIÓN
1. Estado Inicial	1.1. Contexto (CONT)	Descripción o explicación de elementos del contexto social y su relación con la educación, del sistema educativo, situación de los docentes y misión de la escuela.
	1.2. Resistencia (R)	Descripción o explicación de manifestaciones de resistencia de las escuelas a la Asistencia Técnica.
	1.3. Competencias docentes (COMP)	Apreciaciones generales acerca de las competencias docentes o estado inicial de estas competencias.
	1.4. Aprendizajes (APR)	Apreciaciones generales acerca de los aprendizajes de los niños o estado inicial de sus aprendizajes.
2. Proceso de Legitimación	2.1. Confianza (CON)	Descripción de acciones para generar confianza entre la Asistencia Técnica y los equipos de las escuelas.
	2.2. Evaluación aprendizajes (EV)	Descripción de procedimientos de evaluación y monitoreo y de su aplicación.
	2.3. Capacitación docente (CAP)	Descripción y apreciación de estrategias de capacitación docente en servicio.
	2.4. Programas estudio (PRO)	Explicación del trabajo realizado con programas de estudio y apreciación de los mismos.
	2.5. Planificación (PLA)	Descripción de diversas estrategias e instrumentos de planificación de la enseñanza.
	2.6. Acompañamiento aula (ACO)	Descripción y apreciación de acciones de apoyo a los docentes en el aula.
	2.7. Tutoría (TUT)	Descripción del trabajo de apoyo directo (individual o grupal) a docentes, tanto individual como grupal.
	2.8. Apoyo diferenciado niños (APO)	Descripción de estrategias de apoyo fuera y dentro del aula a niños con dificultades (retraso escolar y socio-afectivas).
	2.9. Gestión pedagógica (GP)	Explicación de orientaciones, acciones, modelos e instrumentos para una gestión directiva en función de logros de aprendizaje.
3. Logros	3.1. Competencias docentes (COMP lo)	Apreciaciones acerca de competencias observadas en los docentes y estrategias para lograrlo.
	3.2. Organización escuela (ORG)	Descripción y apreciaciones acerca de los cambios de las escuelas y sus procesos de normalización en función de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.



Anexo 2-a: Ejemplo de matriz de análisis de contenido (extracto)

Institución : PUC

CÓDIGOS	CÓDIGOS TEMÁTICOS
1. Estado Inicial	1.1. Contexto (CONT)
	1.2. Resistencia (R) Al inicio había una resistencia: la imposición del Ministerio, la etiqueta de "crítica", produjo una reacción negativa. En la medida en que podamos ayudar a los profesores a cambiar sus prácticas, de a poco entraríamos a las escuelas. En el fondo, produjimos un cambio desde abajo hacia arriba. (p.2) Al comienzo, hubo mucha reticencia. Primero, porque éramos Universidad Católica y la gente nos ve como una institución que no tienen idea de la realidad, como académicos que nunca trabajamos en pobreza, etc. (p.13) Resistencia de los profesores, de los directores y también de las provinciales, con el jefe técnico y los supervisores. Esto fue duro en un comienzo, porque tuvimos que hacer un trabajo muy fuerte de validación como equipo. El 2002 y parte del 2003 fue de fuerte validación. Desde esta perspectiva fue una dificultad bien grande.(p.13)
	1.3. Competencias docentes (COMP)
	1.4. Aprendizajes (APR) Otra dificultad que hemos tenido es romper la estructura del horario. Ellos tienen muy claro cuando hacen cada ramo. (p.13) Otra dificultad es que en matemáticas especialmente no manejaban los contenidos, aunque tampoco en el medio social y natural. (p.13)
2. Proceso de Legitimación	2.1. Confianza (CON) Esto nos validó como equipo. Tuvimos acceso a las escuelas desde muy temprano; los profesores nos abrieron las puertas de sus salas, cuando no se las abrían ni siquiera a un supervisor. (p.2) Fuimos teniendo esta relación de confianza. En algunas escuelas fue más fluida y en otras costó más por distintas razones. No era sólo que el director nos diera la pasada, sino que el profesor nos dejara entrar a la sala de clases. (p.3) Para que una intervención didáctica se instale y sea sustentable hay que impactar las lógicas de la escuela. Una de las primeras cuestiones que planteamos era prescindir de dispositivos tradicionales, evitar que los profesores siguieran las rutinas que han funcionado en estas escuelas.(p.6) El sello de nuestra intervención es focalizar la didáctica del lenguaje y la matemática en el primer ciclo, basándose en un set de estrategias predefinidas, que se pueden estudiar y modelar. Hemos aprendido que esta columna vertebral, en las escuelas más grandes no debería tener más de 12 personas, hasta una escuela chica donde hay 2 ó 3 personas, incluyendo a la directora. Nosotros ayudamos a que la escuela se focalice para enseñar a leer, a escribir y matemáticas. Esto funciona cuando existe una condición básica que es importante para la escuela. (p.6)

	<p>2.2. Evaluación aprendizajes (EV)</p> <p>También entregamos hojas de trabajo donde aplican estrategias de lectura y escritura, pero a su vez, hay un proceso que favorece la enseñanza estratégica de la meta-cognición y regulación. La incorporación de pequeños ejemplos de actividades que permiten generar otros. La interrogación en matemática la hacían un poco desordenada, por lo que sistematizamos esto haciendo 4 niveles de pregunta, lo cual les permitía desde identificar lo que decía un dato auténtico, hasta comparar, relacionar datos, calcular y llegar a inferir. Esto desde Kinder a 4° básico. (p.6)</p> <p>También los resultados del SIMCE requieren de un análisis al interior de la escuela y no sólo el análisis comparativo. Cuando recién partió el trabajo, en una escuela que bajó 8 puntos, estaban felices porque ya no estaban en el último lugar de la comuna. Cómo llevar los datos a la escuela para tener la información de cómo movernos internamente, que es clave. (p.8)</p> <p>Nos parece lamentable que en SIMCE sólo se trabaje en términos de promedio, son medidas burdas en términos metodológicos...Estos informes los tienen los directores, pero no hay reuniones de análisis de resultados.</p> <p>Hoy nos conseguimos el análisis del SIMCE 2002 y vamos a hacer un estudio considerando todas estas diferencias, viendo la distribución de grupos, por ejemplo si comparamos los promedios de escuelas chicas y de escuelas grandes, los promedios castigan a las escuelas grandes, porque un profesor de cuarto básico no se siente responsable del resultado de su escuela porque hay 4 cuartos, su propia identidad profesional no está en juego en eso. (p.8)</p> <p>En nuestras evaluaciones lo hemos distribuido en 4 categorías (muy bueno, bueno suficiente, insuficiente) y ver como se ha ido moviendo la curva, más allá que los promedios no se hayan movido. Es muy importante que un gran grupo de niños pasen del insuficiente al suficiente. (p.9)</p>
	<p>2.3. Capacitación docente (CAP)</p> <p>Hay capacitaciones del grupo completo, julio y diciembre cada año. Desde julio de 2002 hasta julio del 2004 fueron para todos los profesores juntos, directores, jefes de UTP, sostenedores y supervisores. Capacitación más conceptual en contenidos de matemática y lenguaje, y además la parte estratégica. Durante los tres últimos años hemos hecho capacitaciones por niveles, donde se les entregaba material, se hacían planificaciones y se les entregaban contenidos.</p> <p>Aparte está el acompañamiento a la escuela, de un par de profesionales (con muy pocos cambios) con un seguimiento cada semana o cada dos semanas, dependiendo de la escuela. (p.3)</p> <p>Esta ha sido la gran diferencia con otras capacitaciones que ellos han tenido. Cuando un profesor viene a capacitación en enero, es más difícil probarlo en la sala, pero cuando viene una vez al mes puede probarlo en su sala, con acompañamiento directo que le permita adaptarla a la realidad de cada curso. Necesitan apoyo en el proceso de solucionar problemas concretos. (p.3)</p> <p>Nosotros partimos con videos de Estados Unidos, trajimos un profesor que trabaja con realidades muy parecidas a esto. La última capacitación fue con videos de nuestras escuelas. Hay variedad en las escuelas, no en todas ocurre exactamente lo mismo. (p.4)</p> <p>Para complementar se les daba la oportunidad de asistir a clases de capacitación los días sábado, con lo que ha ido reforzando la formación en matemática. (p.6)</p>



Anexo 2-b : Ejemplo matriz de síntesis de contenido

Institución: PUC / Escuela Los Cerezos

CÓDIGOS TEMÁTICOS	CÓDIGOS	SÍNTESIS PUC	SÍNTESIS ESCUELA LOS CEREZOS
Estado Inicial	1.1. Contexto (CONT)		
	1.2. Resistencia (R)	A imposición del Mineduc, etiqueta de "crítica". Por ser Universidad Católica, vista como universidad ajena a la realidad y a la pobreza. De parte de profesores, directores, provinciales, supervisores. Hubo que hacer un fuerte trabajo de validación	A ser catalogada como "escuela crítica", a ser intervenida. Dos años de resistencia firme, que demoran en tomar las estrategias con convencimiento. Rechazo a programas extranjeros, (ejemplos ajenos) reacción al inglés. Desconocimiento de la propuesta
	1.3. Competencias docentes (COMP)		
	1.4. Aprendizajes (APR)	Dificultad para romper horario por subsectores. No manejan contenidos en matemáticas y comprensión del medio.	Nivel lector: no había diferencia entre 1º y 2º, se alargan con apresto y funciones
Proceso de Legitimación	2.1. Confianza (CON)	Relación de confianza, profesores abrieron las puertas de la sala.	Valoran a personas del país (2 docentes PUC), por su prestigio y aterrizaje a su realidad; por capacitación días sábados
	2.2. Evaluación aprendizajes (EV)	Estrategias de lectura y escritura, y actividades que favorecen enseñanza estratégica de meta-cognición. Cuatro niveles de preguntas en matemática, lo que permite identificar un dato auténtico, comparar, relacionar, calcular e inferir datos. Análisis del SIMCE al interior de la escuela y no sólo comparativo. Es negativo el trabajo sólo de promedios, castigan a las escuelas grandes. Evaluaciones propias distribuidas en cuatro categorías y ver cómo se mueve la curva	Pruebas de la Corporación (ensayos Simce), juicio de la Corporación, definen estrategias remediales: lectura silenciosa y estrategias específicas Ailem. Monitoreo de la profesora a los alumnos en forma individual cuando trabajan en grupos.
	2.3. Capacitación docente (CAP)	Inicialmente capacitaciones generales, dos veces por año, grupo completo más directivos, en contenidos (conceptos) de matemática y lenguaje. Últimos años capacitación por nivel, se entrega material, contenidos, se planifica. Ligada a acompañamiento en terreno y en la sala, se prueba el material en la sala. Uso de videos en la capacitación. Además capacitación días sábados en matemática	Perfeccionamiento a profesores K a 4ª vacaciones verano e invierno, asisten supervisores. Lo principal, perfeccionamiento constante a los profesores, especialmente lenguaje y este año, matemática.

	2.4. Programas estudio (PRO)	Programas con actividades genéricas, paso positivo, pero están muy estructurados; esto dificulta las estrategias AILEM, en especial, plan de estudios con horarios segmentados por subsector.	
	2.5. Planificación (PLA)	Planificación integrada (contenidos). Ligar las estrategias de AILEM con los contenidos del programa les ha costado.	Planificación semestral.
	2.6. Acompañamiento aula (ACO)	Entrar en la sala y no enredarse en la gestión focaliza en lo que es importante para los docentes, enfrentar a sus 40 niños.	
	2.7. Tutoría (TUT)	Estrategias de lectura y escritura, el profesor es el modelo. Se usa el coaching, relación de acompañamiento y no de supervisión, generar conversaciones y responder a sus preguntas. Se trabaja con coordinadores AILEM, un equipo de dos o tres profesores y el jefe de UTP. Los capacitan en estrategias AILEM, cómo hacer preguntas, observar, tomar notas para que se transformen en referentes en la escuela y continúen el Programa. UTP empieza a hacer coaching, profesor tiene sala de demostración. Efecto de esto es un cambio de cultura.	Coordinadora a cargo de la sala de demostración. Perfeccionamiento quincenal sobre esto. Profesoras realizan actividades en su curso, una vez que está segura lo demuestra al resto. Coordinadora modela la estrategia de coaching (observación, decir, centrarse en un punto).
	2.8. Apoyo diferenciado niños (APO)		
	2.9. Gestión pedagógica (GP)	Una dirección y una escuela alineada, un jefe UTP y sostenedor preocupado por buenos resultados, facilitar el trabajo, profesores apoyados eso es gestión. No perturbar, no agregar programas adicionales. Con el tiempo las escuelas no debieran discutir mucho las metas, los objetivos estratégicos tienen relación con aprendizajes y con las inversiones también (horas profesor, salas, materiales, mantenimiento). Se empieza a ver al director como parte en el proceso de aprendizaje de los alumnos (evalúa, va a la sala, participa en centros de aprendizaje) Comprender que todos son responsables de los aprendizajes en el SIMCE, esto fue un cambio cultural muy difícil.	Cambio en la escuela: pensar en el rendimiento de los niños Reuniones entre directores y directivos de Cormudéf para trabajar gestión técnica: autoevaluación, lineamientos de la dirección.



<p>3. Logros</p>	<p>3.1. Competencias docentes (COMP lo)</p>	<p>Se parte de un modelo experto externo que traspasa destrezas y conocimientos a otros. Se instala la experticia en la escuela. Al principio pánico, ahora dominan las estrategias, son reconocidos por sus pares, hacen demostraciones en sus salas modelo.</p> <p>Había liderazgos fuertes que se oponían al proyecto, hoy son líderes y referentes.</p> <p>Cuando los profesores ven que las estrategias funcionan, los niños aprenden, mejor clima, más contentos, nos creen.</p> <p>Se profesionalizan (empoderan) cuando manejan un nuevo método que funciona.</p> <p>Hoy la mayoría de los profesores tiene experticia, pueden enseñar, hay rutinas, ambiente físico, producciones de los niños.</p>	<p>Profesores más preocupados por la evaluación, más centrados en el trabajo de su curso, aprovechan mejor el tiempo, desarrollan más habilidades en los niños, más exigencia, niños producen más cosas, sacar máximo provecho a niños.</p> <p>Organización de rutinas didácticas.</p> <p>Saber objetivos de aprendizaje.</p> <p>Apertura al apoyo.</p> <p>Reconocen fallas, piden ayuda (demostraciones).</p> <p>Compromiso con aprendizaje</p> <p>Debilidad en matemática, avance en lenguaje.</p> <p>Trabajo en equipo (creen que ya estaba presente en la escuela)</p> <p>Es estresante y no es necesario (seguir recibiendo este apoyo), porque ya están instaladas las estrategias.</p>
	<p>3.2. Organización escuela (ORG)</p>	<p>Año 2005 se ve un despegue, decantación del trabajo de varios años. Incluyen el proyecto AILEM en su evaluación institucional.</p>	

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghe V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghe V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43

Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52

Lator C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.