

# ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES VULNERABLES

Por Fernando Maureira T.  
Centro de Investigación de la Educación, CIDE<sup>1</sup>

## 1. Presentación

A partir de los años 90 hasta la fecha se han desarrollado, por parte del Ministerio de Educación, una serie de iniciativas y programas<sup>2</sup> tendientes a apoyar de forma focalizada a los establecimientos educacionales que atienden a estudiantes que obtienen sistemáticos bajos logros académicos en pruebas nacionales y que normalmente también presentan elevados niveles de pobreza. Estos centros educacionales están siendo cada vez más frecuentemente agrupados bajo el concepto de “prioritarios”<sup>3</sup> con el propósito de enfatizar la necesidad de poner más esfuerzos y recursos en su mejoramiento.

Efectivamente, este tipo de establecimientos vulnerables chilenos encarnan una de las problemáticas más extendidas y complejas del sistema público de educación: lo que aprenden los niños/as es significativamente inferior en calidad respecto de otros establecimientos y esto ya se viene constatando desde mediados de los años ochenta en las mediciones e investigaciones realizadas sobre el logro en los aprendizajes de los estudiantes<sup>4</sup>. Este problema no radica sólo en las condiciones de entrada de los alumnos, sino que también en la forma en que se organiza la institución y cómo ejecuta el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero también en el plano de las percepciones “*dadas las difíciles condiciones de desempeño, los y las docentes tienden a presentar bajas expectativas respecto de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes*”<sup>5</sup>. Estas bajas expectativas acerca de los estudiantes también se transfieren a las familias de los alumnos y a los barrios en los cuales ellos viven, todo lo cual redundará en que se entrega a estos niños y niñas desafíos de baja envergadura, produciéndose de paso la profecía autocumplida: Se espera poco de los niños y estos efectivamente rinden poco.

---

<sup>1</sup> Con la colaboración de Cecilia Cardemil O. y Jorge Zuleta R.

<sup>2</sup> Programa de las 900 Escuelas, Escuelas Críticas, Escuelas Prioritarias y Liceos Prioritarios, por nombrar algunos de los más significativos.

<sup>3</sup> Así tenemos por ejemplo que el MINEDUC define a las escuelas prioritarias como “*aquel establecimiento de educación general básica que atiende a estudiantes de nivel socio económico bajo y medio-bajo, que presenta resultados de aprendizaje deficientes como tendencia persistente en el mediano plazo. Asimismo, mantiene una tasa de repitencia superior a la media nacional y regional y una sostenida disminución de su matrícula; es común que tenga más vacantes que postulantes y que acepte o le sean asignados estudiantes durante todo el año escolar y tenga una alta rotación de estudiantes*” (MINEDUC. División Educación General. Coordinación Nacional Educación Básica (2006) “*Términos de Referencia. Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias. Fase de Empalme año 2006*”, pp 5)

<sup>4</sup> Resultados Prueba SIMCE, Resultados de las pruebas de admisión a las universidades chilenas (PAA y actualmente la PSU).

<sup>5</sup> MINEDUC. División de educación General. Coordinación Nacional de Educación Básica (2006) Loc Cit.

Sin embargo, diferentes estudios también coinciden en mostrar que la escuela puede ofrecer mucho más a sus alumnos y lograr calidad en sus aprendizajes, a pesar de las condiciones iniciales desfavorables<sup>6</sup>.

Desde inicios de los años noventa el CIDE y la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado han implementado proyectos para enfrentar esta problemática de forma independiente con apoyo, por ejemplo, de la Fundación Ford. También han formado parte activa de los programas del Ministerio de Educación ya sea desde la perspectiva de la evaluación, como en la del acompañamiento<sup>7</sup> a unidades educativas en la implementación de diversas iniciativas, que han buscado mejorar los procesos educativos y con ello elevar significativamente los niveles de aprendizaje de todos los/as estudiantes. De esta participación en la primera línea de la batalla contra la inequidad educativa hemos extraído invaluable aprendizajes y experiencias, algunas de las cuales expondremos en el presente artículo a modo de estrategias de acompañamiento que hemos ido depurando en las sucesivas experiencias de trabajo con este tipo de establecimientos.

El acompañamiento realizado surge de la siguiente hipótesis general: El establecimiento educacional mejorará la calidad, equidad y efectividad del proceso de enseñanza - aprendizaje, permitiendo a cada alumno y alumna desenvolverse adecuadamente en lo académico, social y cultural en la medida que sustente su oferta educativa en la preeminencia de los aprendizajes de todos los alumnos, acorde a una visión de educación integral, liderada y conducida por un equipo directivo que asume la dimensión pedagógica como el centro y esencia del quehacer de la gestión, ofreciendo y generando las condiciones y uso de recursos necesarios para un trabajo profesional efectivo del equipo docente. Se postula que una forma privilegiada para lograr el propósito antes señalado, es realizar un acompañamiento profesional y sistemático que posibilite un análisis y luego un mejoramiento de las prácticas cotidianas de los actores en su propia unidad educativa.

Las iniciativas desarrolladas se proponen abordar la gestión de la escuela o liceo considerando las dimensiones de conducción de la organización y las prácticas pedagógicas en el aula, por medio de un acompañamiento que reúne instancias de capacitación y de apoyo directo en su quehacer cotidiano, tanto para los directivos como para los docentes de aula. Simultáneamente, busca constituirse en un factor de articulación entre el establecimiento y los organismos administrativo municipal y técnico ministerial de los cuales depende, involucrando a los responsables de ambas reparticiones con el propósito de coordinar las acciones del proyecto, con las que ellos exigen a las

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, se puede señalar el estudio UNICEF (2004) Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza ¿Quién dijo Que no se Puede?, Santiago.

<sup>7</sup> Siguiendo a Vial y Caparros-Mencacci, entendemos acompañar en un sentido amplio, donde en el transcurso de una relación surgida, por ejemplo, de una asesoría, un equipo asesor y una comunidad escolar se van convirtiendo en compañeros de una trayectoria que se va construyendo en la medida que se va reflexionando y haciendo actividades en conjunto. Es una compañía que se va haciendo sobre la marcha y que no necesariamente se vincula a un modelo de relación prediseñado con precisión, reconociendo que al equipo asesor acompañante le corresponde un mayor nivel de responsabilidad de animarla y hacerla explícita. (Vial, Michel et Caparros-Mencacci, Nicole. (2007) "L'accompagnement professionnel?", Bruxelles, Editions De Boeck.)

escuelas. Todo este acompañamiento se produce en la perspectiva de una mirada “integral” de la problemática de cada unidad educativa, es decir, a pesar de guardar algunas especificidades el acompañamiento a la gestión institucional y de aula, tienen el mismo propósito.

## **2. El sentido del acompañamiento a los docentes directivos y de aula: Una perspectiva “integral” para enfrentar el mejoramiento escolar**

En la gestión tanto directiva como de aula se busca trabajar en cada instante relevando el sentido de las acciones propuestas por el acompañamiento para mejorar la calidad del proceso educativo, ya sea el quehacer del profesor en el aula como en la escuela y la toma de decisiones con finalidades claras para quienes lideran los procesos.

Un primer factor que fundamenta la estrategia es la instalación del cambio en el ámbito de los directivos y docentes en vista de la superación de la inercia burocrática, que debe ser articulada con el dinamismo de la lógica profesional. La clave para que esto ocurra está en que descubran el sentido de la tarea que les concierne por su rol en la responsabilidad social y cultural como entidades encargadas de la formación.

El progreso en la transformación de prácticas de gestión de las escuelas acompañadas por el proyecto, debe verse a través del constante desplazamiento de su actividad entre dos ejes que se cruzan: a) el eje profesional-burocrático que en un extremo debe seguir normativas, pero que en el otro se le pide buscar soluciones innovadoras al desafío profesional cotidiano y b) el eje pensar-hacer en el cual se consignan los niveles de reflexión que se hacen sobre la práctica.

El cruce de los dos ejes permite la creación de cuatro cuadrantes que posibilitan tomar conciencia de ir creciendo en complejidad en el desempeño de la tarea. Con esto se da la oportunidad de mejorar efectivamente las prácticas y elevar los aprendizajes de los estudiantes. Los niveles de complejidad van desde “cumplir con la tarea”; pasando por “organizarla”; “construir el sentido de la tarea” y finalmente “ejecutarla efectivamente”.

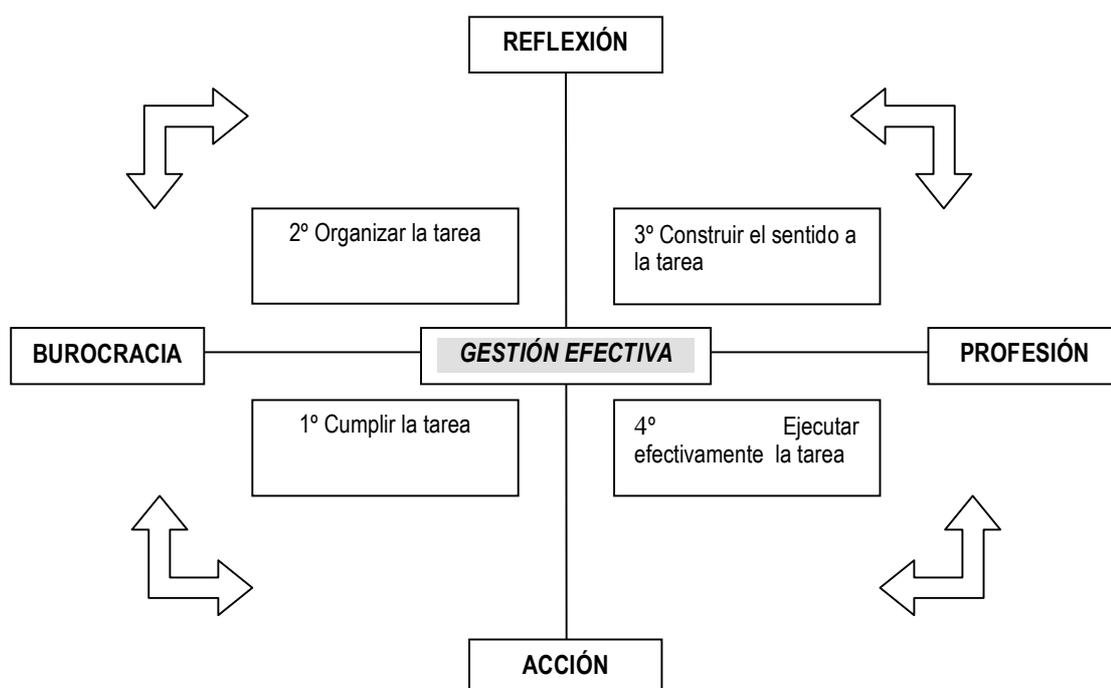
El “cumplir la tarea” es la base sobre la cual se estructura el quehacer educativo. Pero esta se puede cumplir a un nivel mínimo, para lo cual es suficiente seguir la normativa, es decir sólo orientarse por la dimensión burocrática del proceso educativo o directivo (cumplir con lo planificado, pasar el currículo, supervisar el cumplimiento de los tiempos establecidos para el desempeño docente, mantener y/o aumentar matrícula, etcétera). Esto es claramente insuficiente si se trata de mejorar los procesos educativos y los resultados de escuelas vulnerables o prioritarias.

“Organizar la tarea” educativa es también parte de la cotidianeidad que puede ser orientada por una dimensión puramente burocrática. Se puede preparar la acción del aula y los espacios de trabajo colectivo de los docentes de manera de buscar responder a los requerimientos del sistema tendiendo no

necesariamente a un máximo esfuerzo, sino que sólo hacer más eficiente un piso mínimo de exigencia.

“Construir el sentido de la tarea” trasciende el quehacer establecido. Se transita desde el hacer burocrático sin norte, al hacer profesional con propósitos claros y metas de innovación y mejoramiento: se pasa de enseñar como transmisión a enseñar para desarrollar capacidades y competencias que se juzga necesario que los estudiantes adquieran; de administrar lo que está dado a impulsar y conducir procesos de cambio en el actuar del cuerpo docente y directivo.

“Ejecutar efectivamente la tarea”, significa que una vez lograda la comprensión colectiva del sentido de la acción, la conducción del establecimiento y del aula se hace más efectiva, y se da lugar a un mayor logro de aprendizaje de los alumnos. Entonces, se trata que el acompañamiento brindado tienda a producir entre los actores escolares una ejecución cada más efectiva de su rol, a partir de una reflexión acerca de su actuación y resultados del presente.



La formación continua de los docentes directivos y de aula inmersos en prácticas hasta ahora sin mayor reflexión, tiene que permitirles remirar su quehacer abriéndoles nuevos modos de pensar, hacer y ser con otros y para otros, tocando al mismo tiempo su proyecto de identidad profesional. Por tanto, el proceso de formación considera la importancia de explicitar las concepciones y prácticas de la enseñanza y de gestión instaladas, el análisis de los resultados obtenidos a que estas prácticas han conducido y las consecuencias para sus estudiantes. Al mismo tiempo, la formación debe ofrecerles la confrontación con otras visiones actualizadas, pertinentes y efectivas, para un medio escolar similar. El proceso de formación se orienta a producir los quiebres necesarios que les facilite comprender la importancia de un cambio vinculado al contexto en el que ellos se

sitúan y al desempeño que les cabe a partir de nuevas interpretaciones de la situación. En consecuencia, la formación busca provocar y apoyar la instalación de nuevas concepciones y prácticas. Con ello da lugar a la emergencia de una nueva identidad profesional, abocada a ofrecer reales oportunidades educativas a sus estudiantes.

Otro factor que se pone en juego en el modelo de intervención es la instalación de una coalición interna dentro del establecimiento, que crea cohesión, en primer lugar dentro de sus directivos, para que luego ellos mismos la instalen dentro del cuerpo docente completo.

Esto requiere constituir un equipo que lidere la gestión de los procesos y resultados de la unidad educativa porque la innovación en contexto de reforma como postula Dupriez<sup>8</sup> (1997) se sostiene sobre la base de tres aspectos: Desarrollar la reflexión sobre los procedimientos de enseñanza para apuntar hacia el logro de una cierta homogeneidad en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos; luego orientar dichos procedimientos con carácter flexible y decidido al mismo tiempo; para finalmente, impulsar la profesionalización docente con el objetivo de perfeccionar en los educadores el dominio de contenidos y procedimientos de enseñanza, avanzando hacia los nuevos requerimientos sociales, económicos, políticos y culturales que demanda la sociedad moderna, haciéndose con ello, cada vez más responsables de los resultados que se producen.

El planteamiento teórico que guía la iniciativa de intervención del CIDE – Universidad Alberto Hurtado considera necesario abordar la unidad educativa en sus dimensiones internas más significativas al mismo tiempo. Se trata de impulsar un proceso de transformación cultural de sus principales actores educativos, dirigido a dar reales oportunidades a cada uno de sus estudiantes para aprender, ser y actuar en el mundo y en la vida social en la que se insertan. Se trata de que la escuela descubra que ella puede más de lo que cree y proyecte ese descubrimiento en un accionar sistemático, orientado por el reconocimiento del derecho a una educación de calidad de todas y todos los niños que en ella se forman.

Así pues el modelo de intervención se despliega de la manera siguiente con los directivos, y con los docentes de aula:

### **3. El acompañamiento a los directivos de los establecimientos: Constituyendo trabajo en equipo**

La apuesta de cambio que proponemos se centra en la gestión escolar, entendiendo ésta como la estructura y organización que desde la dirección del establecimiento se debe dar la institución para impulsar e implementar su misión. Ella tiene que generar e instalar un contexto profesional claramente centrado en el liderazgo y conducción del proceso de enseñanza- aprendizaje. A partir de esta perspectiva hablamos de la búsqueda por constituir efectivos equipos de gestión (EGE) en los establecimientos.

---

<sup>8</sup> Dupriez, Vincent (1997). Innovación pedagógica y Descentralización, Mineduc, Mimeo

El acompañamiento a los directivos se lleva a la práctica mediante la realización de talleres colectivos con la presencia de equipos directivos de varios establecimientos y también de sesiones de acompañamiento a cada equipo en su propia unidad educativa.

Los talleres están destinados a ofrecer un enfoque de la gestión pedagógica para la conducción de la organización educativa, propiciando el ejercicio del liderazgo en la dimensión curricular, de convivencia y de recursos humanos, teniendo como referencia el Marco para la Buena Dirección y el Modelo de Calidad de la Gestión del Ministerio de Educación. Ellos son marcos de actuación que el sistema educativo ofrece a los directivos para apoyar los cambios necesarios en la conducción de la unidad educativa. En este horizonte los equipos directivos de los centros educativos deben preparar y luego implementar un **Plan de Mejoramiento** que será el instrumento que deberá permitir pilotear el proceso de mejoramiento de las prácticas escolares “desde adentro”, es decir, el EGE será responsable de un proceso de acompañamiento a sus docentes, el que a su vez es acompañado por un equipo de la Universidad. Las etapas del Plan de Mejoramiento propuestas son las siguientes:

**a) Selección y descripción del problema principal** a enfrentar en sus establecimientos para salir de la condición de escuela con bajos resultados escolares. La descripción tiene que apoyarse en información y evidencias indiscutibles disponibles en la escuela..

**b) Análisis de las causas que determinan el problema seleccionado:** Es importante que en el proceso de formación, los directivos establezcan las causas que se relacionan con el tipo de conducción que implementan, considerando sus propias debilidades y fortalezas, así como las que están presentes en las prácticas pedagógicas de sus profesores. Con el conocimiento de experiencias exitosas en contextos similares y marcos teóricos sobre el rol que pueden desempeñar en el mejoramiento de la calidad y equidad educativa, avanzan en la necesidad de organizarse para llevar a cabo el cambio previsto. Se concluye en la constitución de un efectivo y responsable equipo de gestión (EGE).

**c) Elaboración de un objetivo institucional:** El análisis del problema central da lugar a formular un horizonte de mejoramiento y cambio que se desea alcanzar en la unidad educativa para superar los bajos niveles de aprendizaje logrados. Ello contribuye a sentar las bases para constituirse como equipo de gestión que encamina las acciones pertinentes al logro del fin perfilado. En el EGE cada integrante establece compromisos y responsabilidades para que la innovación de prácticas organizacionales y pedagógicas se instale a nivel de la unidad educativa. Dicho horizonte se comunica y comparte con la comunidad educativa, relevando la importancia de un cambio sustantivo en el quehacer y desempeño de todos los integrantes del establecimiento. El cambio tiene que

mostrar reales oportunidades de desarrollo y aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para los profesores y la comunidad educativa amplia<sup>9</sup>.

**d) Elaboración de metas anuales de procesos y resultados a través de indicadores consensuados con sus docentes:** Se trata de que las metas puedan ser evaluadas en vista de conseguir el logro propuesto ya que existiría evidencia tangible de los avances y dificultades en la planificación trazada. Entonces las metas y sus respectivos indicadores son medios relevantes para instalar nuevas prácticas pedagógicas y organizativas. Permiten por ello el análisis de las fortalezas a relevar y de las debilidades a superar por la comunidad docente. Por tanto, son un insumo importante para la toma de decisiones sobre estrategias y procedimientos a implementar, vinculados a resultados educativos a conseguir, por lo que se constituyen en orientaciones claras para el desempeño profesional docente.

**e) Monitoreo de la implementación del Plan de Mejoramiento:** El tiempo establecido para reuniones de reflexión pedagógica y los consejos de profesores, son un espacio de conducción privilegiada del EGE para asegurar el cumplimiento de las metas. En ellas se tiene que instalar el diálogo y la construcción de alternativas entre los docentes para afianzar el avance en el aprendizaje de todos los alumnos. Son temas para reflexionar: las modalidades de preparación de clases, el uso de estrategias didácticas y metodológicas, el cuidado por el tiempo de trabajo en el aula, así como el manejo de las relaciones entre profesores y alumnos, y entre los estudiantes para velar por el proceso educativo en marcha. Así, una tarea relevante del EGE, es el conocimiento de la implementación de los procesos pedagógicos y educativos que se instalan en las aulas. La conducción del equipo directivo se ejerce también en el ámbito de la sala de clases. Por esto es necesario conocer los desafíos que se les proponen a los docentes, tanto desde la reforma curricular como desde las condiciones de sus propios estudiantes. Esta supervisión tiene por finalidad proponer alternativas para apoyar el mejoramiento de la enseñanza cuando ella lo requiere. Esta dimensión de la gestión directiva se convierte en una fuente de apoyo y cooperación con los maestros. Los docentes aprenden así, que pueden contar con sus directivos para pedir ayuda, repensar sus prácticas y ensayar cambios que pueden o no “dar en el blanco”, pero que son válidos por formar parte de una búsqueda de mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes y de ensayo creativo de los maestros.

#### **4. El trabajo con los docentes de aula: El perfeccionamiento implementado**

---

<sup>9</sup> En esa perspectiva resulta fundamental perfilar el liderazgo de los integrantes del EGE en la preparación y conducción del Consejo de Profesores para que efectivamente sea un espacio de decisiones del conjunto de docentes sobre los aspectos organizativos y pedagógicos neurálgicos de la institución escolar.

La transformación de las prácticas pasa al igual que con los directivos, por un proceso de explicitación, confrontación y aportes que permita a los docentes asumir sus concepciones de enseñanza y profundizar una nueva visión y significación de su quehacer.

La estrategia de formación se encuentra constituida por tres espacios: los talleres colectivos destinados a abordar los conocimientos indispensables que sustentarán nuevas prácticas, el acompañamiento en la sala de clases para apoyar la aplicación de los nuevos conocimientos y el diálogo profesional para el afianzamiento de la nueva concepción de enseñanza que implementará el profesor.

### **a) Los talleres y los nuevos conocimientos**

#### *- Las referencias de la práctica pedagógica:*

El conocimiento y uso del Marco Curricular, de los Programas de Estudio establecidos por la reforma educativa y del Marco para la Buena Enseñanza constituyen herramientas de gran utilidad al servicio de una enseñanza efectiva, pues estos guían el trabajo del docente en el enfoque pedagógico que intenta asegurar un proceso de aprendizaje creciente y válido para cualquier aprendiz.

#### *- Incrementando los conocimientos:*

Se asume que la formación continua de los profesores tiene que ofrecer tanto los conocimientos fundamentales de las áreas del saber escolar que los docentes no han recibido en la formación inicial, así como el manejo de las estrategias didácticas para facilitar el desarrollo de habilidades de pensamiento, de actitudes y procedimientos que favorecen la aplicación y trasposición de dichos conocimientos.

#### *- La organización del proceso educativo del aula:*

Otro elemento central que se aborda en los talleres dice relación con las secuencias en las que se tiene que organizar el proceso educativo a lo largo de los niveles escolares para alcanzar al término de la enseñanza escolar el nivel superior en el desarrollo de capacidades. Unido a ello se aborda la articulación entre las habilidades que promueve el tratamiento de los diferentes subsectores de aprendizaje para que ellas se adquieran y afiancen de acuerdo a los grados y niveles que atraviesan los estudiantes.

#### *- El manejo de los ejes de las áreas de enseñanza:*

Una cuarta clave es el trabajo en torno a los ejes que organizan los conocimientos en cada subsector y que conducen a los aprendizajes esperados<sup>10</sup>. Allí es donde el conocimiento y manejo de las estrategias

---

<sup>10</sup> En el caso de Lenguaje y Comunicación para el primer ciclo de enseñanza básica: lenguaje oral, comprensión lectora, manejo de la lengua y producción de textos. En Educación Matemática, número, operaciones, formas y espacio, y de manera transversal el enfoque de resolución de problemas.

didácticas del docente se constituyen en andamiajes para provocar procesos de pensamiento y de acción conducentes al desarrollo de las capacidades para vivir, actuar y ser con otros. Entre éstas capacidades podemos mencionar: la resolución de problemas, la búsqueda de información, el análisis de situaciones, la formulación de hipótesis, la explicación e interpretación de fenómenos, el trabajo cooperativo, la comunicación oral y escrita con diferentes propósitos y en distintos niveles, la creación de nuevas ideas y productos.

*- La preparación del trabajo en el aula:*

Otros factores clave que se abordan en los talleres son la planificación y preparación de clases, considerando el tipo de estudiantes que asisten al curso, sus ritmos y necesidades de apoyo pedagógico, así como sus potencialidades a desplegar. Al mismo tiempo, desde el punto de vista metodológico, la organización y estructura de la clase aparece como un factor crucial para organizar el tiempo destinado a las actividades para el aprendizaje en el aula. Otro factor crucial es el ordenamiento de las secuencias necesarias para lograr los aprendizajes esperados en relación con los niveles en que se encuentran los alumnos.

*- Las condiciones que requiere la formación:*

La formación tiene que asegurar un conjunto de condiciones para favorecer el cambio de concepción y práctica de los docentes, atendiendo al esfuerzo y la lucha que conlleva el aprendizaje en los adultos. Por ello tiene que centrarse en el proceso de aprender y en el darse cuenta de lo que esto implica. Entonces, tiene que constituirse en un espacio protegido donde los docentes en discusión y colaboración entre pares puedan probar y manipular visiones y conductas nuevas. Se trata de que puedan experimentar algunas consecuencias del cambio sin riesgo para su identidad y su trayectoria. En ese espacio de reflexión y análisis compartido, los docentes descubren que el error es una fuente importante de aprendizaje porque les permite conocer y vivenciar los parámetros que caracterizan los nuevos conocimientos.

Al mismo tiempo, la formación tiene que ofrecerles medios para comprender esos nuevos conocimientos y confrontarlos con otros. En ella se tiene que asistir a los docentes mediante una lógica inductiva de observación empírica y de aplicación que les permita familiarizarse con las nuevas nociones y procedimientos, apoyando la transferencia a diferentes situaciones. Al mismo tiempo ayudándolos a enfrentar la tensión que produce la apropiación de nuevos conocimientos, procedimientos y actitudes.

## **b) El acompañamiento en la sala de clases**

En consecuencia, a los talleres les sigue un acompañamiento en el aula y en la escuela, que toma diversas modalidades según disposiciones y demandas de los docentes: asistencia para la planificación y preparación de clases, observación de clases, clase compartida con el formador o bien “el modelaje” de clase efectuada por éste. Cada una de ellas seguida de un proceso de

análisis crítico y de meta cognición para afianzar la apropiación de lo aprendido en la nueva situación.

### **c) El diálogo profesional**

La asistencia del formador abre un espacio más de aprendizaje cooperativo. Mediante una instancia de análisis en encuentro individual o grupo pequeño, el formador ofrece la oportunidad de intercambio de puntos de vista, da acogida a dudas y observaciones críticas y profundiza conocimientos en aspectos específicos. Es fundamental en esta instancia, tratar con los docentes la proyección de consecuencias para el aprendizaje de los alumnos que provocan tanto las debilidades como las fortalezas de la enseñanza. Se afirma de este modo la instalación de un diálogo profesional franco y abierto que posibilita cambios significativos en las prácticas pedagógicas y en el proyecto de identidad de los profesores con el propio desempeño de la docencia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Cox, Cristián (Editor) (2003) "Políticas educacionales en el cambio de siglo". Santiago, Editorial Universitaria.

Dupriez, Vincent (1997). Innovación pedagógica y Descentralización. MINEDUC, Mimeo.

Filp, Johanna; Schiefelbein Ernesto; Cardemil, Cecilia y Donoso, Sebastián. (1981/82) La Escuela ¿Cómplice del fracaso escolar? En: Revista de Tecnología Educativa, Nº 4, Vol. 7, Santiago, OEA.

García Huidobro, Juan Eduardo (edit.) (1999) La Reforma Educacional Chilena. Editorial Popular España, Madrid.

MINEDUC. División Educación General. Coordinación Nacional Educación Básica (2006) "Términos de Referencia. Proyecto de Asesoría a Escuelas Prioritarias. Fase de Empalme año 2006", Santiago, Mimeo.

UNICEF (2004) Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza ¿Quién dijo que no se Puede?, Santiago.

Vial, Michel et Caparros-Mencacci, Nicole. (2007) "L'accompagnement professionnel?", Bruxelles, Editions De Boeck.