

Escuela efectiva y maestros creativos: ¿Apuesta realista?

Liliana Vaccaro Carrizo*

* Doctora en Educación, University of Wales College of Cardiff. Docente e Investigadora de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica, Investigadora Educacional del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Se plantea, en el artículo, una pregunta que es clave en su desarrollo: ¿Cómo y con qué criterios puede juzgar el docente la calidad de los resultados? Esta interrogante es tratada a partir de dos tesis fundamentales: una referida al carácter multifacético de la enseñanza y la otra, a la calidad profesional de los docentes asociada a un proceso que vincula pensamiento, calidad y valor. En ese contexto, se enuncian algunas estrategias en el aula para el logro de aprendizajes efectivos, de las cuales se derivan criterios para juzgar la calidad de los resultados.

This article states a question that is key in its development: “How and which criteria can be used by teachers to judge the quality of the results?” This question answered on the basis of two fundamental theses: one in reference to the multi-variable character of teaching; the other one, to the professional quality of teachers associated with a process that links thought, quality and value. In that context, several strategies are presented, to be used in the classroom for the attainment of effective learning, together with a criteria to judge the quality of results.

Por diferentes razones, la escuela tiene una imagen difusa como institución que logra resultados efectivos. Uno no logra formarse un juicio claro sobre su contribución específica para formar personas reflexivas, autónomas, con visión de futuro, capaces de iniciar y participar en acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de la población, particularmente la de los sectores más desfavorecidos y excluidos de la sociedad. Su debilidad se manifiesta, también, en los bajos niveles de aprendizajes alcanzados por los estudiantes para desarrollarse en un medio social y cultural determinado y adquirir las competencias necesarias para desenvolverse en la vida; en su poco impacto para apoyar los cambios sociales, políticos y económicos; en sus aislados intentos para reconocer y valorar los rasgos culturales y dar un espacio propio a las etnias; en la escasa incorporación de conocimientos y tecnologías para comprender el mundo moderno.

Mirada la escuela desde su práctica pedagógica cotidiana, se observa el desinterés y aburrimiento en sus alumnos y alumnas. Los estudiantes no se sienten invitados a participar en la aventura de aprender para vivir mejor. Como lo señala Moncada, (Pallarés, 1989: 50): “el aburrimiento en la escuela es la preparación para el aburrimiento en el trabajo”. Pallarés señala que no se trata de una impresión subjetiva. A la escuela todavía se la sigue acusando por sus castigos y crueldad, por concebir el aprendizaje al margen de la vida, por la pasividad en el modo de aprender, por la inculcación en la práctica de valores antidemocráticos, por conductas de mentira y fingimiento. Para este autor, el fracaso de la escuela se debe a dos situaciones. Una, indica que su criterio de éxito no siempre se correlaciona con el éxito profesional y menos con la realización personal de los estudiantes. Otra, muestra que el mismo éxito académico y escolar no es logrado por la totalidad de los alumnos.

Schiefelbein (1992) corrobora estos juicios, tomando como base investigaciones y observaciones acerca de la práctica pedagógica en las escuelas de América Latina. Este especialista destaca los siguientes rasgos, particularmente, de la educación impartida en la educación general básica:

- La mayoría de los maestros jamás ha visto los procesos que ocurren en un aula organizada de manera flexible, sino en diagramas. Un buen número de profesores puede citar el uso activo del pensamiento a partir de la visión de distintos pioneros en la educación (Aristóteles,

Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko, Montessori), pero muy pocos han visto una escuela que haya operado con algo cercano a esos enfoques creativos.

- Existe un grupo de maestros que puede generar experiencias de aprendizaje extraordinarias con materiales muy simples. Hay otros que cumplieron con los requisitos para obtener el título, pero carecen de la creatividad, persistencia y experiencia del primer grupo. El segundo grupo de maestros constituye cerca del 40% del total de docentes de un país.
- El alumno medio cuenta con poco tiempo para aprender, porque el año escolar es corto y son pocas las horas de clases por día, debido a las ausencias de los actores y el mal uso del tiempo de los maestros. En los países latinoamericanos, el número real de días de clases en un año escolar no excede de 160. El horario diario varía entre tres y cinco horas, lo que representa 800 horas de clases anuales¹.
- Son pocas las clases que motivan realmente a los alumnos a aprender. La heterogeneidad de edades y el que los alumnos no tengan oportunidades de tomar decisiones sobre lo que deben aprender reduce el interés y, además, el tiempo que se dedica a aprender.
- No existen suficientes mecanismos para evaluar si el conocimiento adquirido por los alumnos es realmente útil en la vida diaria, ni si prepara a los alumnos para ser más selectivos en relación a lo que ellos desean aprender.
- Investigaciones basadas en la observación de clases sugieren que los alumnos tienen pocas oportunidades para desarrollar el pensamiento autónomo. El pensamiento propio ocurre cuando el alumno hace preguntas originales, responde a preguntas interesantes, escribe ensayos y toma decisiones sobre las experiencias de aprendizaje. Los maestros tienden sólo a aceptar las preguntas relacionadas con el tópico tratado y la pregunta original es desviada o postergada.

1. Schiefelbein menciona que en USA son 1100 horas; 1600 horas en Europa y aún más en Japón.

A la luz de estas reflexiones y en el marco de las características de este decenio, la pregunta es: ¿qué le ha hecho falta a la educación para consolidar un proceso educativo, que habilite a los estudiantes a insertarse en un mundo cada vez más cambiante, donde se han ampliado fronteras y han desaparecido muros? En forma paralela, ¿cómo se resuelve la situación de quienes fracasan en el intento de obtener una educación de calidad con equidad, debido a que aún forman parte de una población que tiene grandes barreras para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje?

Basta recordar los desafíos planteados en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990. La Declaración deja de manifiesto la necesidad de ocuparse de quienes tienen pocas posibilidades de acceso a la escuela y de éxito escolar. Esta Declaración y nuestras reflexiones previas nos llevan a preguntarnos: ¿quiénes fracasan?, ¿los estudiantes o la escuela, los maestros o la familia? ¿No es la escuela la que genera fracaso y el alumno quien lo sufre?

Para abordar el tema, nuestra atención se focalizará primeramente en los aprendizajes deseados en la escuela y el quehacer de los profesores para que ellos ocurran. Posteriormente, señalaremos algunos ejes estratégicos para lograr aprendizajes efectivos y evitar las situaciones descritas previamente.

Un punto de partida para mirar la educación en el aula

Ya en los años treinta, Dewey presentaba buenos argumentos para intencionar la calidad de los aprendizajes a partir de un enfoque más holístico de la enseñanza:

Siempre existe la tentación del maestro de mantener fija la atención en un campo limitado de la actividad del alumno. ¿Es el hecho de que el estudiante progresa en los casos particulares de aritmética, historia, geografía, etc., lo que hay que tener en consideración? Cuando el maestro fija la atención exclusivamente en este tipo de temas, se descuida el proceso de formación de hábitos, actitudes e intereses subyacentes y permanentes. Y, sin embargo, la

formación de éstos es precisamente lo más importante para el futuro (John Dewey, 1989: 65).

Sin duda, la única manera de aumentar los niveles de aprendizaje es incrementando la cantidad y calidad de prácticas pedagógicas en el aula. Así los estudiantes, junto con acceder a la cultura, adquieren herramientas para participar en un mundo donde no basta con saber leer y escribir: es preciso saber pensar y, en opinión de muchos, “saber sobrevivir”.

Ciertamente, las prácticas pedagógicas variadas, de un alto nivel de calidad, requieren de profesionales de la educación competentes y capaces de inyectar creatividad al sistema escolar (docentes, directivos, supervisores, administradores educacionales). De maestros preocupados por generar aprendizajes significativos en sus alumnos y alumnas y promover en ellos el ingenio y originalidad, que los habilite para inventar un mundo de mejor calidad de vida para todos.

Dewey insistía en la necesidad de cultivar al menos tres actitudes en los estudiantes para adquirir el hábito de pensar: mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad ante las consecuencias. Y agregaba algo aparentemente obvio: el aprendizaje es un proceso que el alumno tiene que hacer él mismo y por sí mismo. El maestro es un guía que lleva el timón, pero la energía propulsora de la nave proviene de los que aprenden.

La creatividad se manifiesta en cualquier actividad humana y está potencialmente en todas las personas. La noción de pensamiento creativo no está restringida sólo al mundo de los genios (músicos, escritores, dramaturgos, pintores). Se expresa, también, en quienes inventan respuestas y acciones relacionadas con múltiples necesidades de la sociedad. Por ejemplo, empresarios creativos para mejorar la calidad de vida de las personas, arquitectos capaces de construir viviendas adaptadas a las necesidades de la población. Exportadores de productos originales para aumentar los recursos nacionales; científicos ocupados en descubrir medios para sanar a enfermos afectados por las plagas de nuestro tiempo (cáncer, SIDA). Obreros que organizan talleres laborales en la población para contar con un empleo digno; madres que inventan formas para hacer crecer a sus hijos como seres sanos, autónomos y sociables.

Podemos deducir, entonces, que la creatividad es una dimensión susceptible de ser estimulada y desarrollada en la institución escolar y

en el aula. Lo importante es generar, combinar y relacionar fines y medios en situaciones de aprendizaje que permitan aprovechar un espacio posible, un momento determinado, un encuentro ocasional. En otras palabras, hacer un trabajo pedagógico que refuerce esta dimensión de la vida humana.

Mena y Antonijevic (1989) señalan que el desarrollo del pensamiento creativo pone en marcha ciertos procesos mentales y una disposición afectiva específica: apertura a la experiencia, tolerancia a la ambigüedad, motivación a crear, atracción por los conflictos, lo incompleto, autoestima como persona creadora, voluntad de obra. Otros autores insisten en que son personas creativas y logran sus objetivos quienes tienen una clara visión del futuro.

Es interesante confrontar estas ideas con lo que Dewey dice en relación a la necesidad de crear el pensamiento reflexivo:

“Cuanto más consciente sea el maestro de las experiencias anteriores de los estudiantes, de sus esperanzas, deseos e intereses principales, mejor comprenderá las fuerzas operativas que tiene que dirigir y utilizar para la formación de hábitos reflexivos. La cantidad y calidad de estos factores varía de persona a persona” (1989:48).

Este planteamiento tiene mucha vigencia en el mundo de hoy. El mismo autor indica que puede compararse la enseñanza con la venta de mercancía. Nadie puede vender si no hay alguien que compre. Nos burlaríamos de un comerciante que asegurara haber vendido una gran cantidad de bienes a pesar de que nadie hubiera comprado ninguno. Sin embargo, en su opinión, quizás haya maestros que piensan haber desempeñado bien su trabajo, con independencia de que sus alumnos hayan aprendido o no.

Estas ideas tienen mucho que ver con la necesidad de atraer la atención de los alumnos e invitarlos a ser protagonistas de su formación, mediante acuerdos establecidos con ellos acerca de lo que realmente es significativo para sus aprendizajes en el contexto escolar. El acuerdo involucra la condición explícita de la coincidencia en la acción sobre algo (Maturana, 1990). Es por ello que los maestros que convocan e incitan a sus alumnos a la acción tienen mayores probabilidades de establecer relaciones basadas en una red de conversaciones, que dan cuenta

del “ruido productivo” que se genera en la sala de clases (Cardemil y colaboradores, 1993). Con ello queremos decir que el aprendizaje se genera no sólo en la relación maestro-alumno. La sala de clases es un espacio de interacción social donde se generan conversaciones entre el maestro y los alumnos y entre los propios estudiantes. La enseñanza entre pares es muy significativa aunque, desgraciadamente, poco utilizada como procedimiento pedagógico. Esta forma de actuar refuerza vínculos más permanentes, y en el marco de una relación más flexible y dinámica, obliga al profesor a cambiar su lenguaje habitual y generar nuevas formas de comunicación con sus alumnos, con otros docentes, con las familias de los estudiantes. Para que esto ocurra, deben ser observadores de su propia práctica profesional y del acontecer dentro del aula; establecer los modos concretos a través de los cuales ayudarán a elevar la calidad de las conversaciones generadas en este espacio educativo. Con esto, avanzamos la idea de que los aprendizajes también se producen entre pares y los maestros deben aprovechar esto como una oportunidad pedagógica más.

Dos efectos posibles se producen en el marco de esta proposición. Primero, el enfoque holístico de esta propuesta le da un carácter multifacético a la enseñanza, donde es posible establecer relaciones, reconocer asociaciones, integrar información, complementar miradas acerca de la realidad. De acuerdo a Flavell, citado por Noël (1991), se trata de aprender a aprender, de adquirir un conocimiento de los propios procesos cognitivos, de sus productos y todo lo que ello implica, como por ejemplo, las propiedades pertinentes para el aprendizaje de la información. Estos autores hacen referencia a la metacognición. Ello comporta la evaluación activa, la regulación y organización de los procesos en función de los objetivos cognitivos o de la información que contienen, para favorecer la concreción de un objetivo determinado. En otras palabras, la metacognición considera tres aspectos diferentes: el conocimiento de sus propios procesos y del producto de sus procesos, el conocimiento de las propiedades pertinentes en relación al aprendizaje de información en general y datos específicos, y la regulación de los procesos cognitivos. Esta es una propuesta con la cual se internaliza un modo de aprender que desarrolla la capacidad de analizar las acciones realizadas por los propios sujetos, convirtiéndolas en ocasiones conscientes de aprendizaje (metacognición) (Condemarín, 1992, p. 81).

En segundo lugar, se muestra a los docentes que su calidad profesional –y por tanto su autonomía– es un proceso que vincula pensamiento, acción y valor (García-Huidobro, 1990).

Para abordar en forma práctica estas propuestas, es preciso tomar en cuenta determinadas estrategias pedagógicas, contemplando las características propias de cada establecimiento escolar (su visión y su misión como comunidad educativa). A continuación mencionamos algunas de ellas.

Estrategias en el aula para aprendizajes más efectivos

¿Cómo y con qué criterios puede juzgar el docente la calidad de los resultados de sus alumnos?, ¿qué fundamentos le permiten avanzar hacia resultados efectivos?, ¿qué criterios lo pueden ayudar a mejorar su accionar profesional? Sobre estos aspectos se centran las reflexiones que se presentan a continuación.

El Proyecto Educativo Institucional como soporte de las acciones de los docentes en la sala de clases.

Sobre este tema se viene hablando desde hace mucho tiempo; sin embargo, la experiencia muestra que son escasos los establecimientos que han definido en forma específica sus “apuestas básicas en educación” para establecer el tipo de formación que se desea impartir y, lo que es tan importante como lo anterior, tampoco se han definido estrategias y caminos de acción para lograr que esas apuestas vayan siendo realidad.

El proyecto educativo es un instrumento que tiene enormes ventajas para iluminar la práctica pedagógica cotidiana en la escuela y en la sala de clases. En primer lugar, mueve a compartir una finalidad educativa y a comprometer al conjunto de actores para intervenir en forma colaborativa en actividades orientadas en esa dirección. La base para el funcionamiento dinámico de una organización educativa es el cumplimiento de compromisos, definidos como acuerdos para concertar y coordinar acciones en un momento dado y para cumplir ciertas tareas específicas. Un buen ejemplo es la elaboración de los proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) impulsados por el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). Las proposiciones generadas en las

escuelas básicas han motivado a los docentes y directivos para trabajar en forma colaborativa, implementando sus propuestas de mejoramiento de la calidad de la educación.

En segundo lugar, a la luz de la existencia del Proyecto Educativo Institucional, los maestros pueden retroalimentar su práctica pedagógica. El análisis de las actividades emprendidas les permite generar nuevas tareas como producto de tal reflexión. Se construye teoría y se enriquece la acción. De este modo, se evita el verbalismo (discurso pedagógico vacío, sin contenido educativo), es decir, una mala teoría; y se impide el activismo, entendido como acciones fragmentadas y aisladas sin orientación alguna (Morales, Astudillo, Avendaño, Ortiz, Servat, Vaccaro, 1993).

La organización de las experiencias de aprendizaje basada en la vida cotidiana y la cultura escolar.

La vida cotidiana y la cultura escolar incorporadas en los contenidos de enseñanza son un factor que el maestro puede controlar y aprovechar como recurso educativo. Si se organizan los contenidos en situaciones naturales, que impliquen el enfrentamiento del alumno a tareas que se asemejen a las complejas situaciones de la vida real, se evitan la rutina y el desinterés mencionados previamente y los alumnos y alumnas sienten las situaciones de aprendizaje más cercanas y con mayor significado. (Condemarín, Galdames, Medina, 1992).

Este modo de entender la organización de las experiencias educativas lleva a definir actividades que den lugar a una gama variada de alternativas de acción, en la perspectiva que los estudiantes aprendan a aprender. Especialmente, si tales tareas refuerzan el razonamiento espontáneo, los conceptos intuitivos, los conceptos alternativos (Nöel, 1991).

El enfoque mencionado también facilita y promueve un tipo de pedagogía apoyada en una red de recursos educativos, más allá de los utilizados tradicionalmente. En la sala de clases pueden los maestros recurrir y ampliar el espectro de recursos, considerando las demandas y necesidades emergentes. Pueden, además, concertar acciones con fuerzas externas a la escuela (comunidad, empresas, organizaciones de servicio público como correos, policlínicos, bomberos, etc.) y generar alianzas con los propios estudiantes, para que se hagan cargo de intervenir directamente

en la organización de tales experiencias educativas, de suerte que puedan poner en común las experiencias y vivencias y compartir conceptos, estableciendo nuevas distinciones.

La concertación y coordinación de acciones con otros actores y agentes educativos del sistema escolar.

En algunos programas de mejoramiento educativo, como el Programa de Mejoramiento de Escuelas de Sectores Pobres (Programa de las 900 Escuelas), uno de los procesos más exitosos y enriquecedores es aquel en que las escuelas se han ido transformando paulatinamente en un espacio de interacción social dinámico, rico en experiencias personales y colectivas, donde han prevalecido las interacciones dinámicas, flexibles y participativas.

Esta proposición le pone al maestro la tarea, por ejemplo, de reconocer, aceptar y valorar a la familia como un agente educativo “experto en la educación de sus hijos” (Cochran, 1986), puesto que éste es el hábitat natural donde el estudiante se desarrolla y comparte la mayor cantidad de tiempo en su vida.

Algunas investigaciones muestran que la familia de sectores populares sabe mucho más de lo que los maestros creen, acerca del acontecer cotidiano de la escuela y piensan que ellos tienen un rol más importante que la unidad escolar en la educación de sus hijos (Vaccaro y colaboradores, 1992).

La elaboración y uso de materiales educativos orientados a reforzar la enseñanza individual y entre pares.

Los materiales educativos facilitan la actividad del maestro en la sala de clases y permiten su orientación a la tarea en forma más efectiva. Además, dan la oportunidad a los alumnos para desarrollar un trabajo, en algunos momentos en forma individual y, en otros, colectiva. Schiefelbein (1991) señala que es la mejor forma de cambiar el “método frontal” de enseñanza. Esto tiene más peso en escuelas que atienden a niños y niñas de sectores pobres, pues se eleva significativamente el tiempo de atención que otorga el maestro a los estudiantes. Aumentan los momentos de interacción con los alumnos, para orientar el trabajo escolar y para apoyarlos en las dificultades que encuentran.

También el uso de los materiales permite el manejo controlado del tiempo de aprendizaje. Como lo demuestran algunas investigaciones, los profesores dedican poco tiempo al aprendizaje real y ocupan más tiempo en actividades de segundo orden, como son las normas disciplinarias, organización de los deberes escolares, control de asistencia (Espínola, Cardemil, Filp, 1985).

El perfeccionamiento sustentando un trabajo pedagógico efectivo en el aula.

El sentido y la proyección últimos del perfeccionamiento tienen que ver con la capacidad de cada escuela para mejorar significativamente la calidad de los aprendizajes de sus alumnos. Este fin se logra en la medida que el perfeccionamiento es concebido como parte de un sistema o conjunto relacionado de acciones que, global e integralmente, mejoran diversos ámbitos de la vida escolar e inciden en la producción de mejoramientos específicos en la enseñanza y en los aprendizajes.

Una experiencia educativa exitosa de perfeccionamiento docente es la que lleva a cabo el Programa de Mejoramiento de Escuelas de Sectores Pobres (Jara, Vaccaro, 1993)². Ello debido a su orientación práctica y porque se ha realizado en las propias escuelas. De esta experiencia se extraerán aquellos lineamientos que aportan más directamente en esta presentación:

- Una concepción del perfeccionamiento ligado a una estrategia global de mejoramiento de la calidad de la educación de la escuela, contemplando varios componentes: sesiones semanales de trabajo en Talleres en áreas específicas del conocimiento, materiales pedagógicos, recursos didácticos, encuentros comunales. Así hay mayores probabilidades de institucionalización y posibilidades de apropiación de la propuesta sustentada por el Programa. Los maestros pueden apropiarse de ella creativamente (Vaccaro, 1990).

2. Parte de estas proposiciones están desarrolladas en un documento presentado en el Seminario organizado por el CPU en Agosto de 1993 (documento en edición).

- La incorporación de lo cotidiano, el saber popular, las vivencias y las creencias como parte constitutiva y esencial de los contenidos de formación incorporados en los recursos educativos. Los materiales representan una ocasión para que desarrollen habilidades en orden a diversificar y graduar las dificultades de las acciones realizadas en el aula.
- Una alta valoración del “Taller” como organización del aprendizaje, que facilita la participación activa de los profesores, les permite intercambiar experiencias, los estimula a utilizar los recursos didácticos elaborados por especialistas, los orienta a transferir los saberes adquiridos al aula. Por lo mismo, se trata de un proceso único e irrepetible, en el que se construye y reconstruye el conocimiento con la participación y experiencia de los docentes y cada grupo-taller. La construcción colectiva del conocimiento otorga validez a la propuesta, porque los contenidos seleccionados dan cuenta de una forma o modo de entender las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos. En el Taller, a través de las distintas acciones educativas, se elaboran y reelaboran constantemente respuestas a la pregunta: ¿Qué se aprende con este perfeccionamiento?
- La creación de un espacio en la escuela para reforzar el encuentro e interrelación entre lo intelectual y el proceso social, facilitando la reflexión crítica y el enriquecimiento de la práctica profesional desde dos perspectivas. En primer lugar, reforzando la autonomía profesional de cada maestro, de modo que pueda generar nuevas posibilidades de acción educativa con sus alumnos. En segundo lugar, generando una identidad colectiva, producto de la concertación y coordinación de acciones definidas en el Taller. Las acciones colectivas provienen de “negociaciones pedagógicas” entre participantes, supervisores y especialistas.
- Una gestión participativa como tarea principal del personal directivo. Se necesita un liderazgo, que canalice las energías del sistema escuela para motivar y generar tiempo y posibilidades para acciones colectivas, en las que los maestros comparten, reflexionan y proyectan líneas de trabajo respecto de su quehacer en la escuela y dentro del aula. La mayor capacidad de gestión de la escuela permite establecer procesos estratégicos, para reforzar el trabajo en equipo y facilitar el logro de aprendizajes significativos de alumnos en la interacción permanente con sus profesores y pares.

- Participación comprometida de los directivos (sostenedores, directores, jefes de unidades técnico-pedagógicas). Se produce una cadena energizante de acciones de mejoramiento y cambio en la práctica profesional de los docentes. Los directivos se movilizan para conseguir más recursos y dar a conocer el Programa a la comunidad escolar y local, a las autoridades y dirigentes locales.
- Reforzamiento sistemático del rol profesional de los docentes basado en sus iniciativas y creatividad, de modo que su éxito pueda apreciarse en acciones realizadas en un dominio específico del quehacer educacional.
- Definición de criterios para el uso de los materiales educativos, organización del tiempo de los alumnos en la escuela y en la sala de clases; organización del horario de funcionamiento de los Talleres; espacio y tiempo para complementar las actividades colectivas; tiempo dedicado al seguimiento y retroalimentación del trabajo docente.

Recapitulando los aspectos más esenciales de esta presentación, indicaremos que la elaboración del Proyecto Educativo es una estrategia clave para movilizar las fuerzas de una comunidad educativa en torno a propuestas de mejoramiento de la calidad de la educación que dicho establecimiento ofrece. Esta estrategia debe reflejarse en el aula, en el quehacer del maestro, quien, organizando experiencias de aprendizaje que incorporen las de los estudiantes, su vida cotidiana y las características de su entorno inmediato, tiene mayores probabilidades de aprendizajes exitosos en sus alumnos. Si el maestro comprende que su labor forma parte de una propuesta global de mejoramiento y que su trabajo es interdependiente y no autosuficiente, con seguridad tendrá una mentalidad abierta para aceptar la participación de otros agentes en la tarea de educar. Estará en mejores condiciones para situar su perfeccionamiento profesional, considerando la participación de una red de apoyo a su quehacer docente, no sólo en los aspectos didácticos (apoyo en buenos materiales educativos), sino, también, en la capacidad de acción de otros actores y en la suya propia. Así se fortalece su rol profesional y su autonomía para mejorar su trabajo en el aula y lograr los aprendizajes deseados en sus alumnos.

Referencias bibliográficas

CARDEMIL, C.; EGAÑA, L., FIABANE F., MARTINEZ, H., ROSAS, M. (1993). *Evaluación de los Talleres de Aprendizaje: Práctica Educativa y su impacto en los participantes*. Santiago: Programa de Mejoramiento de Escuelas de Sectores Pobres. M. de Educación.

COCHRAN, M. (1986). The Parental Process: Building on Family Strengths. En: Harris J. (Ed.). *Child Psychology in Action. Linking Research and Action*. London: Croom Helm, pp. 12-33.

COMISION INTERINSTITUCIONAL DE LA WCEFA (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de Aprendizaje: Una visión para el decenio de 1990*. New York: WCEFA.

CONDEMARIN, M. (1992). Talleres de Formación de Profesores en Servicio del P-900. En: *Cómo Aprende y cómo Enseña el docente. Un debate sobre el Perfeccionamiento*. Santiago: PIIE pp. 81-89.

CONDEMARIN, M.; GALDAMES, V.; MEDINA, A. (1992). *Lenguaje escrito y oral. ¿Cómo aprenden los niños? Implicaciones para el desarrollo de Estrategias Pedagógicas en el Aula*. Santiago: MECE, Programa de las 900 Escuelas. Ministerio de Educación.

DEWEY J. (1989). *Cómo Pensamos. Nueva Exposición de la relación entre Pensamiento y Proceso Educativo*. Barcelona: Paidós.

ESPINOLA, V.; CARDEMIL, C.; FILP, J. (1985). *Transmisión Cultural y Calidad de la Educación en los Sectores Pobres*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

GARCIA-HUIDOBRO, J.E. (1990). *Enfoques para mejorar la calidad de la educación*. Charla dada en la Dirección General de Educación, Ministerio de Educación. Santiago, Diciembre 1990.

JARA, C.; VACCARO, L. *Programa de Mejoramiento de las Escuelas de Sectores Pobres: su propuesta de Perfeccionamiento*. Docencia presentada en Seminario de CPU. Agosto 199,. (en edición).

MATURANA, H. (1990). *Biología de la Cognición y Epistemología*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera. Serie Ensayos.

- MENA, I.; ANTONIJEVIC, N. (1989). *Desarrollo de la Creatividad: desafío al sistema educacional*. Santiago: C.P.U.
- MORALES, M.; ASTUDILLO, E.; AVENDAÑO, C.; ORTIZ, I.; SERVAT, B.; VACCARO, L. (1993). *Diseño de un Modelo de gestión y supervisión de los procesos Educativos de la Enseñanza Media Chilena*. Informe Final de la Investigación. MECE. Ministerio de Educación.
- NOEL, B. (1991). *La metacognition*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, S.A.
- PALLARES, E. (1989). *El Fracaso escolar*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- SCHIEFELBEIN, E. (1992). *En búsqueda de la escuela del Siglo XXI*. Santiago: CPU/OREALC.
- VACCARO, L. (1990). Transference and Appropriation in Popular Education Interventions: A Framework for Analysis. In: *Harvard Educational Review*. Vol. 60, N° 1, February 1990.
- VACCARO, L.; FIABANE, F.; MARTINEZ, H.; ROZAS, M.; SOLAR, R.; SOTOMAYOR, C. (1992). *Fracaso escolar de niños y niñas de sectores populares: creación de un modelo pedagógico marco para enfrentar el problema en escuelas urbano-marginales*. Informe Final de Investigación FONDECYT.