

## RELACIONES ENTRE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: EXPLORANDO LA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

*Relations between learning assessment and pedagogic practice: exploring the strategy of pedagogic accompaniment*

SANDRA ZEPEDA\*

### Resumen

La evaluación y el aprendizaje están presentes en la práctica pedagógica cotidiana de los docentes en las instituciones escolares. En circunstancias determinadas estos conceptos dialogan virtuosamente y en muchas otras entran en franco conflicto u oposición. El docente excluye o relega a la evaluación de su práctica pedagógica, no la conecta ni vincula con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni menos con su reflexión profesional. A lo largo de este artículo exploraremos cómo la estrategia de acompañamiento pedagógico a los docentes puede generar vínculos virtuosos o productivos entre la evaluación de los aprendizajes y la práctica pedagógica, generando procesos de revisión y mejora continua en la escuela y prácticas pedagógicas reflexivas en sus docentes. En este artículo se hará especial hincapié en el aporte de la estrategia de acompañamiento a personas e instituciones educativas que educan en contextos de vulnerabilidad escolar.

**Palabras clave:** evaluación de aprendizajes, práctica pedagógica, acompañamiento pedagógico

### Abstract

*Evaluation and learning are present in school teachers' daily practice. While in certain circumstances these concepts interact virtuously, in others, they conflict with or oppose each other. Teachers exclude assessment from their pedagogic practice; they neither connect nor link it with the teaching-learning process, let alone with their professional reflection. This article will explore how the strategy of pedagogic accompaniment to teachers, can produce virtuous or productive links between the learning assessment and the pedagogic practice, generating processes of review together with ongoing improvement in the school as well as reflexive practices among teachers. Herewith, we will emphasize how the strategy of accompaniment may support both people and educational institutions working in vulnerable contexts.*

**Key words:** evaluation, learning assessment, pedagogic practice, pedagogic accompaniment

---

\* Magíster en Ciencias de la Educación mención Evaluación Educacional PUC. Gerente de Evaluación y Desarrollo de Fundación Emmanuel, sczepeda@uc.cl

## Introducción

**E**stá de moda la evaluación. En las últimas décadas se ha convertido en tema recurrente que está ocupando un lugar cada vez más importante dentro de la discusión del proceso educativo. En América Latina se han intensificado y masificado sistemas de evaluación nacionales, que esperan que sus resultados sean ampliamente empleados por los usuarios en distintos ámbitos decisionales. La teoría de la acción que subyace a este planteamiento sostiene que la información produce cambios cognitivos y, en la práctica, de los sujetos (Martinic, 2008). A pesar de lo anterior no se han generado todos los efectos positivos esperados en los sistemas escolares. En Chile está demostrado que las evaluaciones son muy poco utilizadas por directores y profesores y tienen poca consecuencia práctica en los cambios en la enseñanza y en los aprendizajes. Parte importante de los profesores y de los directivos de los establecimientos no conocen el significado de los resultados de la prueba Simce<sup>1</sup> de las escuelas en las que trabajan y hacen una escasa utilización de la información para diseñar planes de mejoramiento en las escuelas, o para comunicar a los padres los logros y los problemas que afectan a la educación de sus hijos. La producción de información se convierte así en un acto rutinario sin sentido ni relevancia práctica para la mayor parte de los maestros de nuestro país (Martinic, 2008).

Las preguntas centrales que plantea este artículo dicen relación con cómo lograr que la evaluación de aprendizajes contribuya a la mejora continua de la enseñanza, el aprendizaje y genere prácticas pedagógicas reflexivas en los docentes e instituciones educativas que educan en contextos de pobreza y vulnerabilidad.

Se examinará una especial estrategia de asesoramiento, llamada acompañamiento pedagógico, que es implementada por Fundación Emmanuel entre establecimientos educacionales que educan en contextos vulnerables de la Región Metropolitana. A partir de la exploración de la estrategia de acompañamiento, se analizará su pertinencia para propiciar prácticas pedagógicas reflexivas de los docentes.

Se desarrollará una reflexión que considera por una parte la revisión de aspectos conceptuales como evaluación de aprendizajes, práctica pedagógica y acompañamiento. En segundo término se revisarán los aportes empíricos de investigaciones asociadas a la efectividad en los aprendizajes en contextos de vulnerabilidad y pobreza en las prácticas docentes reflexivas. En tercer lugar se recurre a la experiencia directa de Fundación Emmanuel, organización que implementa una intervención de acompañamiento a establecimientos educacionales que educan en contextos de vulnerabilidad y pobreza. Finalmente se extraerán las diversas enseñanzas o aprendizajes acerca de las relaciones

---

<sup>1</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

entre evaluación de aprendizajes y las prácticas pedagógicas reflexivas de docentes de instituciones escolares que educan en pobreza.

### **Evaluación de aprendizajes**

Si bien la evaluación tiene múltiples significados, miradas y abordajes (Careaga, 2008), ella representa en todas sus acepciones una actividad reflexiva que se basa en la valoración de información o, dicho de otra forma, “consiste en preguntarse por el sentido de lo que se hace” (De Smedt, 2007). Los conceptos que históricamente se han elaborado sobre la evaluación han sufrido también muchos cambios (Lucio, 2008). Lo cierto es que la evaluación está llamada a constituirse en una actividad que dé cuenta de la calidad del proceso y de los resultados de la enseñanza y el aprendizaje.

Etimológicamente los términos de evaluación en español y *évaluation* en francés quedaron acuñados en torno a los siglos XIV y XV. Ambas expresiones provienen del verbo latín “valere” que significa “ser fuerte, vigoroso, tener fuerza o vigor”, o bien implicaba la acción de tasar o atribuir cierto valor a una cosa. Para Fuentes-Medina (1999) la evaluación educativa surge como un medio de acercamiento a la acción educativa con el claro objetivo de mejorarla.

Por otra parte, evaluar supone obtener información fundamental para la toma de decisiones sobre el proceso educativo. Vista de esta forma, la evaluación no constituye un fin en sí misma, sino que corresponde a un proceso que contribuye y alimenta tanto las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula, los establecimientos educacionales como los sistemas educativos globales.

La diversidad teórica con la que se ha alimentado el concepto de evaluación no hace más que dificultar su realización práctica. Fuentes-Medina (1999) señala que se ha escrito sobre evaluación más de lo que se ha realizado. Para la autora lamentablemente la concreción de los planteamientos teóricos no llega al trabajo real que pudiera esperarse. La mayor parte de los trabajos se han construido en base a dos polos: uno negativo que se organiza sobre las ideas de represión, selección, sanción y control, y uno positivo, organizado sobre las ideas de progreso, cambio, adaptación, reflexión y mejora.

Murillo y Román (2008) recalcan la necesidad de una evaluación positiva y no represora. Para los autores muchos de los problemas de los sistemas de evaluación y el rechazo que ellos provocan es porque son utilizados como instrumentos de represión. Sólo en la medida que las evaluaciones sirvan para destacar los pasos bien dados y sean instrumentos para la comunicación de las altas expectativas y el refuerzo del autoconcepto personal y grupal, podrán entregar elementos pertinentes y relevantes para la reflexión y la toma de decisión de los actores del contexto educativo.

Evaluar la práctica pedagógica exige en primer lugar tener en cuenta todas las facetas de la educación. “Aunque no es posible evaluarlo todo de una vez, cada etapa

de la práctica pedagógica puede acompañarse de una reflexión sobre su potencial evaluación” (De Smedt, 2007). La evaluación así concebida pasa a constituirse en una herramienta que permite mejorar la calidad de la práctica pedagógica, pues trae un cuestionamiento constante a la racionalidad de lo que se hace, propicia la eliminación de prácticas sin mayor utilidad, aportando así a la focalización tanto del docente como del establecimiento en el logro de su misión institucional, y por ello mismo en la mejora constante de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

De esta forma, evaluación y aprendizaje dialogan en el proceso pedagógico: la evaluación ofrece una oportunidad para aprender más y mejor, y el aprendizaje incorpora estrategias de evaluación, desarrollando en el profesor y estudiante metacognición, reflexión y autorregulación. La calidad del proceso es evaluada bajo la mirada de la evaluación formativa, promoviendo que sean los propios actores quienes reflexionen acerca de sus prácticas y aprendizajes.

### **Aprendizajes y contextos vulnerables**

Existe consenso entre las diferentes investigaciones<sup>2</sup> de que la situación socioeconómica y cultural de las familias y el entorno donde se desarrollan impactan fuertemente los aprendizajes de los estudiantes. Concretamente es el nivel cultural de las familias (y entre ellas el nivel de estudios de la madre del estudiante) el factor que más explica el rendimiento académico de los alumnos, pues los estudiantes de bajo nivel socioeconómico obtienen generalmente bajos resultados en el rendimiento escolar en las escuelas de América Latina. Se confirma que la principal fuente de desigualdad educativa en la región es la desigualdad económica y sociocultural de las familias de origen de los estudiantes. Son los niveles de pobreza y recursos simbólicos de las familias las variables de gran incidencia en el desempeño escolar. Ante esta constatación los países latinoamericanos debieran diseñar estrategias efectivas para compensar las diferencias de capital cultural de origen de los estudiantes provenientes de sectores vulnerables, asegurándoles el acceso a procesos, experiencias y aprendizajes de calidad.

Avanzando en aquellos factores sujetos de política educativa, las investigaciones<sup>3</sup> realizadas apuntan a que en América Latina la incidencia de la escuela es mayor que en los países más desarrollados, que ella aporta más a los aprendizajes en Matemática

---

<sup>2</sup> Murillo y Román (2008) citan a investigadores como: Castro, 1984; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Murillo, 2003.

<sup>3</sup> Román (2008) revisa los aportes de los siguientes investigadores: Hayneman y Loxley, 1982; Himmel, 1982; Schiefelbein y Farrel 1982; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Cotton, 1995; Slavin, 1996; Cox y Arancibia 2000, OREALC/UNESCO, 2001- 2002; Muijs y Reynolds, 2001; Murillo, 2005; Murillo, 2007.

que en Lenguaje. La investigación y la experiencia que Román (2008) revisó para el campo educativo constatan que los procesos desarrollados en el interior del aula se constituyen como el elemento que más incide en el desarrollo y resultados alcanzados por los estudiantes. La dinámica e interacción social y pedagógica que caracteriza y enmarca la enseñanza y el aprendizaje en la sala de clases resulta determinante para aquellos niños y jóvenes que aprenden o dejan de aprender durante su proceso escolar. A pesar de este potencial de la escuela, Abadzi (2008) señala que en las escuelas que educan en contextos de pobreza y vulnerabilidad se desarrollan prácticas ineficaces. Aparece lo que se ha llamado “pedagogía de la pobreza”, que no representa otra cosa que la lógica de la reproducción del escaso capital cultural de sus estudiantes presente en la institución escolar.

### **Docentes y prácticas pedagógicas reflexivas**

Desde hace algún tiempo los profesores están en el centro del “problema educativo”, pero también son el factor estratégico de su solución y ello por razones que aparentemente son contradictorias y que Fullan (1993)<sup>4</sup> resume en su muy citada frase “los docentes tienen el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación”. Los profesores ocupan un lugar importante en el escenario de la política educativa latinoamericana, marcada por los éxitos y fracasos de las reformas que se implementaron durante los últimos quince años en la mayoría de los países. Perrenoud (2008) señala que su interés es que “la escuela sea equitativa, que dé oportunidades a todos, para ello una condición necesaria es que sea eficiente, surgiendo en este contexto el desafío de la formación de los docentes”.

Entre los años 2006 y 2007, McKinsey & Company (2008) desarrollaron una investigación que se propuso comprender por qué un grupo importante de sistemas educativos de diversos lugares del mundo, a pesar de sus diferencias sociales y culturales (desde Canadá a Nueva Zelanda o desde Inglaterra a Singapur), había alcanzado altos estándares de calidad en los aprendizajes de sus estudiantes. Las tres claves reveladas por el equipo de especialistas son: conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes, y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños. Básicamente las claves constatan la gran importancia que tiene el trabajo de aula de los profesores para el aprendizaje de los niños. Según el estudio, se puede invertir mucho en educación sin tener buenos resultados, se puede reducir el número de alumnos sin que signifique mejoras, porque si no se cambian las prácticas pedagógicas, las mejoras no llegarán.

<sup>4</sup> Citado por Vaillant, 2008.

Según Namó de Mello (2005)<sup>5</sup>, los profesores son parte del problema educacional de los sectores de bajos ingresos, dada su falta de preparación, la rutinización de sus prácticas y la permanencia en una carrera que expulsa a los mejores. Sin embargo, son también los profesores quienes deben ser parte de la solución, porque sin su participación, compromiso y dedicación no puede ser posible superar la desigualdad educacional que viven los países latinoamericanos.

En la misma línea argumentativa anterior, Darling-Hammond (2001) señala que: “Si se aspira a que los alumnos alcancen unos estándares de mayor calidad educativa hay que suponer que también los profesores han de satisfacer ciertos estándares o criterios de calidad en su trabajo”. La autora (Darling-Hammond, 2003) sostiene que el tipo de práctica educativa que supone la reforma nacional espera que la mayoría de los profesores reflexionen sobre su práctica, generen altas expectativas hacia los aprendizajes de sus estudiantes, que recurran a métodos de enseñanza que no habían utilizado y que probablemente nunca experimentaron como estudiantes. La misma autora (2003) argumenta que el éxito de esta reforma depende de que los profesores logren una tarea de mucha complejidad, esto es, aprender las habilidades y actitudes planteadas por los nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo desaprender las prácticas de enseñanza y modificar las expectativas hacia los estudiantes que dominan sus vidas profesionales. No obstante esta exigencia, todavía se ofrecen pocas oportunidades a los profesores y el apoyo que se les entrega es insuficiente para que este desarrollo profesional exista en el contexto de la docencia.

Darling-Hammond (2003) propone que para garantizar aprendizajes de calidad a todos los estudiantes, los docentes deben desarrollar prácticas educativas de calidad, pero ¿qué es una práctica educativa?, ¿cómo debe ser una práctica educativa de calidad?

En términos generales, toda experiencia humana es parte de eso que llamamos práctica, sin embargo la práctica es más que un hacer, ya que ella es parte de un sistema de ideas y conocimientos, involucra valores, saberes, formas de ser, pensar, actuar y sentir. Visto desde esta perspectiva, la práctica está cargada de teoría.

La práctica educativa o pedagógica puede ser considerada como parte del complejo sistema de prácticas sociales. Ella está influida por otras prácticas y a la vez las influye (Tallaferro, 2006). Definiremos práctica pedagógica como la actividad cotidiana planificada y realizada por los docentes, orientada conscientemente por un currículo, en un contexto escolar y social, dirigida explícitamente a facilitar la construcción de saberes y formación de los estudiantes, como vía para el desarrollo personal y la convivencia social, que reflexiona sobre su actuar y reorienta la acción conforme a ella.

---

<sup>5</sup> Citado por Vaillant, 2008.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica debiera ser “reflexiva”. Esto permite cuestionar lo que se hace, abriéndose a nuevas opciones o alternativas. La reflexión como constituyente de la práctica tiene sus antecedentes –entre otras–<sup>6</sup> en la corriente de la pedagogía activa, sostenida por Dewey (1989)<sup>7</sup> a principios del siglo XX, quien establece las diferencias entre la acción de “rutina”, fundada en la tradición y la autoridad externa, y la acción “reflexiva” que es una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o conocimiento a la luz de sus bases y de las consecuencias que produce. Los docentes deben enfrentar una decisión, que es escoger entre estas opciones: práctica rutinaria o práctica reflexiva. Tallaferro (2006) señala que la formación docente recibida influye fuertemente en la opción que se toma.

Perrenoud (2008) recalca que “la reflexión sobre la propia experiencia es el corazón de la profesión. Es absurdo que los docentes no sean reflexivos para que los alumnos sean reflexivos, por lo tanto es necesario que los formadores de docentes sean reflexivos”.

Situados ya en esta “práctica pedagógica reflexiva”, podemos visualizar al profesor reflexivo con una mente abierta, sincero, observador, con capacidad de escuchar, que se pregunta por las razones o argumentos que determinan sus acciones, que se hace responsable de las consecuencias de sus decisiones, que no se conforma con el logro de los objetivos, sino que cuestiona si los resultados son satisfactorios, realiza una reflexión antes, durante y después de la acción y en este proceso recursivo genera aprendizaje y reorienta su acción futura.

¿Cómo generar prácticas pedagógicas reflexivas?, ¿cómo desarrollar competencias entre los docentes que les permitan responsabilizarse por su práctica, cuestionar los resultados de aprendizajes de los estudiantes? Se reconoce que responder estas preguntas no es fácil, sobre todo cuando situamos la práctica pedagógica del docente en contextos de vulnerabilidad. Examinaremos algunas respuestas:

Para Darling-Hammond (2003) los hábitos y la cultura escolar deben promover la reflexión crítica acerca de las prácticas de la enseñanza y los resultados de los estudiantes. Los establecimientos educacionales deben conducir a la formación de comunidades de práctica docente que permitan a los profesores reunirse para resolver problemas, considerar nuevas ideas, evaluar alternativas y definir los objetivos de la escuela. Para la autora existen diversos aspectos del trabajo cotidiano en las escuelas, propicios para este tipo de aprendizaje y reflexión, pues para la especialista todo lo que sucede en una escuela puede ser considerado como una oportunidad de desarrollo profesional:

<sup>6</sup> Entre los que se pueden destacar autores y pensadores como: D. Schön (1983, 1992), D. Liston y K. Zeichner (1993), M. Van Manen (1995), Smyth (1991), Stenhouse (1997), Villar (1999), Marcelo (1998), Elliot (1993).

<sup>7</sup> Citado por Tallaferro, 2006.

las sesiones de departamentos o de equipos de gestión pueden operar como un espacio netamente administrativo o pueden convertirse en verdaderos “miniseminarios” que involucren a los miembros del equipo en la revisión de materiales, en el trabajo de los estudiantes y en los planes y programas de estudio.

Otro ejemplo es que para un profesor ser parte de un comité equipo encargado de elaborar la planificación curricular o de revisar evaluaciones, puede representar una “actividad tediosa” o una oportunidad para reflexionar sobre la práctica. Aun las tareas más rutinarias o aburridas, como la inscripción de los estudiantes o la organización del horario escolar, otorgan oportunidades para reflexionar sobre los procesos normativos de la escuela, los supuestos sobre la práctica y los propósitos de la institución. Las actividades que resultan innovadoras al desempeño tradicional del profesor también pueden estimular el crecimiento y el aprendizaje. Por ejemplo, el concepto del profesor como investigador hace que el docente se cuestione y analice su lugar de trabajo.

Un tercer ejemplo de los nuevos roles de los profesores son las evaluaciones de la práctica entre colegas, que hacen posible discutir sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas evaluaciones promovidas por los profesores han demostrado ser herramientas eficaces para el aprendizaje, pues cuestionan la efectividad de la escuela, de las prácticas y del desempeño de profesores y directivos.

De esta forma la información acerca de los resultados de aprendizaje de los estudiantes constituye la base del aprendizaje transformativo de la escuela, del aprendizaje que habilita a los profesores para cambiar sus conceptos sobre lo que las escuelas y la enseñanza pueden ser y lograr. Estos aspectos son clave al asumir el desafío de garantizar aprendizajes para todos los estudiantes, sobre todo aquéllos provenientes de contextos de pobreza.

### **Acompañamiento pedagógico**

Ante la pregunta ¿qué estrategias permiten la transformación de las prácticas docentes rutinarias en prácticas pedagógicas reflexivas?, exploraremos el “acompañamiento pedagógico” como estrategia que posibilita este cambio entre profesores que educan en contextos de pobreza y vulnerabilidad.

Diversos autores han recurrido al concepto de acompañamiento<sup>8</sup>, el que históricamente empieza a ser utilizado entre los profesionales del trabajo social y la educación en torno a los años setenta, entre las organizaciones que combatían la exclusión social y promovían la integración de niños con necesidades educativas especiales de los países

---

<sup>8</sup> Entre ellos, Paul (sf, 2004), Planella (2008), Lafortune (2008).



de habla francesa. El giro interpretativo conceptual se graficó en el cambio de las formas de denominar las prácticas sociales y educativas, alejándose del concepto de asistencia, lo que permitió comenzar a pensar que las personas con necesidades sociales pudieran desplegar al máximo su autonomía y sus proyectos vitales. Todo eso se desarrolló sin separar a las personas de sus contextos de vida cotidianos<sup>9</sup>.

Acompañar proviene del latín *cumpannis* que significa “compartir el pan con” alguien. Se trata de compartir con otro o con unos otros el propósito de llegar a una meta o de conseguir alguna cosa conjuntamente. Al centrarnos en una dimensión profunda del tema y siguiendo el planteamiento de Paul (sf) reconocemos que el acompañamiento posee tres dimensiones: una relacional (“a alguien”) / (“para ir donde él va”), otra espacial y una tercera temporal (“al mismo tiempo que él”). Gráficamente las características de cada dimensión se presentan a continuación:

A ALGUIEN	PARA IR DÓNDE ÉL VA ....	AL MISMO TIEMPO QUE ÉL
– Posición o conexión (relacional).	– Desplazamiento (espacialidad).	– Sincronicidad (temporal). – Idea de simultaneidad entre distintos actos. – Compartir.
– Idea de nexo o de unión.	– Idea de desplazamiento de un lugar hacia otro, cambio de plaza o de posición.	– Idea de simultaneidad temporal. – Información de coexistencia. – Concomitancia y coordinación.
– Unirse. – Poner al lado.	– Ir hacia.	– Ir de par con. – Estar en fase con.
– Contacto y contigüidad. – Proximidad y conexividad.	– Movimiento de desplazamiento. – Progresión y dirección.	– Coexistencia. – Concomitancia y coordinación.
Similitud: – Principio de relación y de identidad. – Conformidad, acuerdo.	Movimiento: – Principio dinámico de transformación. – Creador de distancias. – Diferenciador.	Alteridad: – Principio de alteridad generador de: simetría/asimetría.
Paul (2004, p. 61).		

La perspectiva del trabajo de Paul (sf) está centrada en revisar las formas epistemológicas que constituyen el acompañamiento como praxis profesional. La autora sostiene que el acompañamiento envuelve estas tres dimensiones: Acompañar a alguien (persona o grupo), para ir donde él va, al mismo tiempo que él.

<sup>9</sup> Esta idea de separarlos de sus contextos formaba parte de sus métodos de intervención por excelencia, concepción errónea desde la idea foucaultiana de excluir para incluir.

Etimológicamente se sitúa la acción del acompañamiento en la línea de “caminar al lado de alguien” que se dirige hacia un objetivo, y generalmente es marcado como objetivo la autonomía de los sujetos.

Paul (2004)<sup>10</sup> examina el campo semántico del verbo acompañar, y analiza allí verbos sinónimos como: conducir, guiar, escoltar, al conducir se lidera, al guiar se aconseja, al escoltar se protege. Paul tiene conciencia que acompañar es más que cada uno de esos verbos por separado, pero propone que el acompañante asume una pluralidad de roles, según sean las circunstancias del acompañado.

El acompañar está muy ligado a la mirada del ser humano aportada por Peter Sloterdijk<sup>11</sup>, quien señala que no hay nada humano particularmente solitario, para él el par es el individuo, es decir, lo humano es siempre cuando menos dos. Señala además que no hay nada humano que sea más simple que el trato mutuo y la conversación entre dos que se conocen y se complementan. Desde este argumento, lo humano sería complejo, múltiple y móvil.

Los planteamientos que son asumidos como parte constitutiva del Programa de Acompañamiento educacional de Fundación Emmanuel son en primer lugar el descubrir a la persona, entender que el acompañamiento se da entre personas, donde acompañante y acompañado se vinculan en una relación de respeto mutuo, pero además con una meta o misión compartida.

La relación de acompañamiento se establece en torno a la acción educativa de los docentes, ocurre privilegiadamente en la escuela, lugar donde los actores educativos se encuentran. En este sentido, el acompañamiento propiciado por Fundación Emmanuel es una estrategia situada, contextualizada y pertinente. Cada relación establecida con las personas de las escuelas tiene una singularidad y a la vez responde a una generalidad. Esto las hace en primer lugar únicas, pero a la vez pertenecientes a un cierto tipo de relación. Las acciones que se acompañan son el producto de la reflexión de los docentes y equipos directivos de las escuelas. En esta medida el acompañamiento se sitúa en las propias necesidades de los actores de las escuelas. El camino recorrido por acompañante y acompañados se alimenta de las fortalezas y capacidades de las personas de la escuela y del desarrollo, enriquecimiento de sus debilidades y brechas de desarrollo profesional.

Por lo anterior, el acompañamiento de Fundación Emmanuel persigue la autonomía y desarrollo profesional de los docentes, en la medida que se basa por una parte en las capacidades y competencias reales de los profesores (vistas como fortalezas) y asume

---

<sup>10</sup> Citada por Planella, 2008.

<sup>11</sup> Analizado por Carla Cordua (2008) en su libro acerca de este filósofo discípulo de Heidegger.

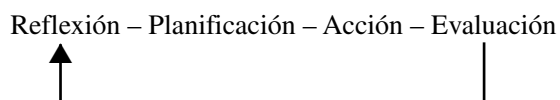
el desafío de superar, enriquecer o desarrollar aquellas capacidades y competencias que no están presentes en la práctica pedagógica cotidiana y que son vistas como debilidades o brechas de desarrollo profesional.

De acuerdo a Villegas-Reimers (2003) los profesores no pueden, de manera individual, repensar sobre su práctica y la cultura de su lugar de trabajo, sin embargo casi todo en la escuela se orienta a que se desarrollen profesionalmente solos. Si bien los profesores pueden autoaprender, cuestionar la práctica pedagógica rutinaria requiere de la mirada de otro, de un externo capaz de ponerse al servicio del profesor, requieren de un acompañante que sea capaz de acompañar a los profesores hacia la transformación de su práctica en una práctica pedagógica reflexiva.

Tanto la organización tradicional como las prácticas rutinarias alimentan una gestión basada en los individuos, no en la comunidad docente. Los profesores recurren a discursos como “mi curso”, “mi sala”, “mis estudiantes”, “mi materia”, o bien “tus resultados”, “tus problemas”. Son escasas las escuelas que están estructuradas para potenciar que los profesores piensen en términos de situaciones, experiencias y problemas compartidos o de objetivos comunes. La reflexión no debe ser un acto aislado, si bien cada persona desarrolla procesos de reflexión sobre su práctica, lo que se debe favorecer es una actividad colectiva, compartida con otros, de modo que se tengan varias miradas y preguntas acerca de la experiencia, de manera de ir ampliando las dimensiones de la reflexión.

Transitar desde una práctica rutinaria a una reflexiva no corresponde sólo a una transformación del profesor en términos individuales, sino que supone también cambios a nivel de la cultura colaborativa de aprendizaje de la escuela. Ambos aspectos, transformación o desarrollo de las personas y cambio en la cultura de la escuela son parte de los objetivos que se propone el programa de acompañamiento de Fundación Emmanuel.

El acompañamiento facilitado por Fundación Emmanuel tiene como uno de sus ejes principales el propiciar la reflexión colectiva de los docentes, a partir de evidencias o resultados propios del proceso educacional, como los resultados de aprendizajes de los estudiantes. El acompañamiento a los profesores sigue la lógica de:



La Reflexión es uno de los momentos más relevantes en la lógica de la intervención. El acompañante entrena o apoya al equipo directivo o de gestión (dependiendo de

la escuela) para que sean ellos quienes conduzcan la sesión de reflexión colectiva. La sesión se prepara en torno a la información acerca de un proceso de evaluación que se analizará y a un conjunto de preguntas cuya finalidad es propiciar un cambio de mirada de los docentes y su posterior responsabilización ante los resultados obtenidos.

**Planificación.** En este momento toma protagonismo el profesor, pues es cuando toma conciencia que para lograr los resultados de aprendizajes esperados debe abandonar aspectos de su práctica pedagógica, entrenarse en ciertas competencias que descubrió que no estaban desarrolladas, definir un plan de mejora para abordar las metas propuestas. La tarea del acompañante en este momento es apoyar a los docentes para que precisen los aspectos de la práctica que se modificarán, las habilidades que entrenarán y con mayor énfasis apoyará una correcta y pertinente elaboración del plan de mejora.

**Acción.** En este momento el profesor y los equipos directivos (o de gestión) desarrollan las acciones que comprometieron en el plan de mejora. La tarea del acompañante se centra en propiciar el automonitoreo de cada actor en torno a la práctica, pero además, y con énfasis, el acompañante entrena al directivo en la observación y retroalimentación de la práctica de los docentes. Colabora en las estrategias de entrenamiento de los docentes, monitorea el cumplimiento de los compromisos del plan, hace foco en los aprendizajes que tanto docentes como directivos desarrollan durante la acción.

**Evaluación.** En este momento los resultados propios de la escuela, o que su entorno le provee cobran “sentido”. Este aspecto lo han destacado Darling-Hammond y Archer (1991), para quienes los indicadores por sí mismos no constituyen un sistema de responsabilidad, aportan sólo información. La recomendación de las autoras no va en la línea de aumentar el grado de sofisticación de los datos recolectados, pues ellos nunca podrán sustituir el juicio humano informado, sino que sugieren elaborar indicadores al servicio de la comprensión de los aspectos relevantes de los establecimientos educativos. El acompañante apoya a profesores y directivos en la comprensión de los aspectos relevantes de la escuela, recurriendo para ello a indicadores de evaluación. Este momento de evaluación da paso a la reflexión, desde la cual los docentes y directivos extraen aprendizajes.

## Conclusiones

Se ha señalado a lo largo de este artículo que aunque la información acerca de los resultados de aprendizaje de los estudiantes ha estado disponible para los profesores, ellos no la utilizan como una fuente de análisis y reflexión de su práctica pedagógica que les permita tomar decisiones pertinentes y ajustar su acción docente para revertir los resultados.

Se expresó además la importancia que tienen los profesores y sus prácticas pedagógicas para lograr que todos los estudiantes aprendan, en especial aquellos que provienen de contextos de pobreza y vulnerabilidad.

Ante la pregunta, cómo lograr que la evaluación de aprendizajes contribuya a la mejora continua de la enseñanza, el aprendizaje y genere prácticas pedagógicas reflexivas en los docentes e instituciones educativas que educan en contextos de pobreza y vulnerabilidad, se examinó la estrategia de Acompañamiento pedagógico desarrollada por Fundación Emmanuel como un aporte a la transformación de prácticas pedagógicas rutinarias en prácticas pedagógicas reflexivas y, por ello, al cambio en la cultura de la organización escolar.

Se examinó el acompañamiento como estrategia de relación con el otro, que asume como supuesto un “otro” o “acompañado” capaz de lograr autonomía y desarrollarse. El acompañamiento está al servicio del otro, donde él vaya, al mismo tiempo que él. Con esta afirmación se rescatan las tres dimensiones del acompañamiento: relacional-espacial-temporal.

La estrategia de acompañamiento pedagógico implementada por Fundación Emmanuel vincula los resultados de la evaluación de aprendizajes con las prácticas pedagógicas de los profesores, a través de un proceso de reflexión-planificación-acción-evaluación. En este proceso el acompañamiento se va haciendo pertinente a los requerimientos de los actores y su contexto, adquiriendo en los momentos del proceso diversos roles y funciones.

A pesar que la noción de acompañamiento no ha estado masivamente presente en el campo de la educación, claramente puede constituirse en un aporte relevante para diseñar estrategias que potencien prácticas pedagógicas reflexivas entre los docentes y lograr así que todos los estudiantes puedan acceder a aprendizajes de calidad.

## Bibliografía

- Abadzi, H.** (2008). *Orientaciones para el desarrollo. Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.
- Barber, M. y Mourshed, M.** (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, N° 41. PREAL.
- Careaga, A.** (Agosto, 2008). La evaluación del desempeño docente: tensiones y problemáticas, Ponencia presentada en *XII Seminario Internacional de Educación "Aprendo 2008", "Presente y Futuro de la Profesión Docente: Nuevos roles y desafíos"*. Tegucigalpa. México, Recuperado de: [http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id\\_Carpeta=164&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/83|Profesión%20Docente/164|Talleres%20y%20Seminarios](http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=164&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/83|Profesión%20Docente/164|Talleres%20y%20Seminarios).
- Castro, E.; Peley, R. y Morillo, R.** (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*. 12 (3), p. 591-595. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182006000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182006000300012&script=sci_arttext)
- Cavalli, A.** (s.f). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/877Cavalli.pdf>
- Cordua, C.** (2008). Sloterdijk y Heidegger. La recepción filosófica. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago.
- Darling-Hammond, L. & Ascher, C.** (1991). Creating Accountability in Big City School Systems. *Urban Diversity Series* N° 102. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education, 48 pages, 334-339.
- Darling-Hammond L.** (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel, p. 314.
- Darling- Hammond, L. y McLaughlin, M.** (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. *Cuadernos de Discusión N° 9, Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. D.R. © Secretaría de Educación Pública, México. Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo\\_profesional\\_maestros\\_hammond\\_mclaughlin.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_profesional_maestros_hammond_mclaughlin.pdf).
- De Smedt, T.** (2007). Por una evaluación segmentada: No es posible evaluarlo todo de una vez, pero cada etapa de una acción puede acompañarse de una reflexión sobre su potencial evaluación. ITECO - Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale, Recuperado de: <http://www.iteco.be/por-una-evaluacion-segmentada>.
- Dias (sf).** *Práctica pedagógica, perspectiva etnográfica*. Recuperado de: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/practica\\_pedagogica\\_perspectiva\\_etnografica.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/practica_pedagogica_perspectiva_etnografica.pdf).
- Flores O. S.** (2004). La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa. Secretaría de Educación Jalisco. Consultado el día 6 de diciembre de año 2008 en [www: http://educacion.jalisco.gob.mx](http://educacion.jalisco.gob.mx)

- Fuentes-Medina, M. y Herrero, J.** (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1), 353-368. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224341555.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf).
- García-Huidobro, J.** (2004). Escuelas de Calidad en Condiciones de Pobreza. Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Lafortune, L.** (2008). Pratique réflexive et accompagnement. *PROJET Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en oeuvre du Programme de formation de l'école québécoise*. Université du Québec à Trois-Rivières. Recuperado de: <http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>.
- Lashway, L.** (2001). Indicadores Educativos. Eric Digest, ERIC Identifier: ED469324, 2001-08-00. Recuperado de: <http://www.ericdigests.org/2003-3/indicadores.htm>.
- Lucio Gil, R.** (2008). Aprendizaje y evaluación, el nudo más crítico de la calidad, *El Nuevo Diario*, Edición 10, Managua, Nicaragua. Recuperado de: <http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2008/08/29/opinion/83988>.
- OREALC/UNESCO** (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Salesianos Impresores S.A., Santiago, Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>.
- Maureira, F.** (2008). Estrategia de Acompañamiento a Establecimientos Educativos Vulnerables. En: *Cuadernos de educación N° 4*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago. Recuperado de: [http://www.uahurtado.cl/mailling/cuadernos\\_educacion\\_4/pdf/analisiscontingencia.pdf](http://www.uahurtado.cl/mailling/cuadernos_educacion_4/pdf/analisiscontingencia.pdf).
- Martínez, S.** (2008). Información, Participación y Enfoque de Derechos. En: *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 6 de diciembre de 2008 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>.
- Murillo J. y Román, M.** (2008). La Evaluación Educativa como Derecho Humano, Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Rieede, 1 (1), 1-5. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riece/numeros/vol1-num1/editorial.pdf>.
- Paul, L.** (sf). *Qu'est-ce qu'accompagner veut dire?* Presentación recuperada de: [www.etoile.regioncentre.fr/upload/Divers/155\\_Intervention\\_M\\_Paul.pdf](http://www.etoile.regioncentre.fr/upload/Divers/155_Intervention_M_Paul.pdf).
- Planella, J.** (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (5). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2358Planellav2.pdf>.
- Perrenoud, P.** (1996). La profesión docente entre proletarización y profesionalización, *Revista Perspectivas. La función del personal docente en un mundo en transformación*, XXVI (99), pp. 549-570.

- Perrenoud, P.** (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), XIV, N° 3, pp. 503-523.
- Perrenoud, P.** (2008) Formación de Maestros, algunas orientaciones. Ponencia presentada en: Videoconferencia desde Ginebra a cinco sedes, Xalapa, Poza Rica, Coatzacoalcos, Orizaba, Veracruz; Recuperada de: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
- Román, M.** (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza eficaz. En: *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. OREAL/UNESCO Santiago. Salesianos Impresores S.A. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.oei.es/pdf2/eficacia-escolar-factores.pdf>.
- Tallaferro, D.** (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*. [online] 10 (33), pp. 269-273. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-9102006000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-9102006000200009&script=sci_arttext).
- Vaillant, D.** (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Rieede*, 1 (2), 7-22. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>.
- Villegas-Reimers, E. y Ávalos, B.** (2003). Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile. *Cuadernos de Discusión N° 2, Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. D.R. © Secretaría de Educación Pública, México. Recuperado de: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad2/cuad2.pdf>.

FECHA DE RECEPCIÓN: 20 de octubre de 2008

FECHA DE ACEPTACIÓN: 4 de noviembre de 2008