

Un modelo de desarrollo profesional docente. La propuesta de Fundación Educativa Arauco¹

*Angélica Prats, Alejandra Torretti,
Graciela Lucchini, Paulina Melo, Isidora Recart²*

Desde la década de los 90, mejorar la calidad y equidad de la educación ha sido uno de los objetivos prioritarios del país. Para ello se han destinado importantes esfuerzos y recursos, los que se han materializado en una Reforma Educativa que ha implicado cambios a nivel curricular, extensión de la Jornada Escolar, desarrollo de la profesión docente, programas de mejoramiento e innovación, e importantes aportes al mejoramiento de la infraestructura escolar. Se aprobó aumentar a doce años la escolaridad mínima y gratuita para todos los chilenos y se ha puesto especial énfasis en las escuelas que atienden a los sectores de mayor vulnerabilidad y en temas básicos para el aprendizaje, como la lectura inicial temprana, la escritura y la matemática. También se han desarrollado parámetros para la profesión docente y los equipos directivos y una línea fuerte de trabajo en relación a la calidad de la Gestión Escolar.

Pese a todos estos esfuerzos, los resultados no han sido los esperados, lo que ha llevado a un replanteamiento y búsqueda de nuevas propuestas, dentro de un contexto macro de acuerdo, en relación a la prioridad que tiene el tema de la Educación para el desarrollo del país. Surge así el consenso político y social alcanzado por la nueva Ley General de Educación que se ha materializado en nuevas instituciones, marcos normativos y en un apoyo económico sustantivo a los estudiantes de más escasos recursos, a través de la subvención preferencial. Con ello, se abre una nueva oportunidad para entregar una educación de calidad a todos los chilenos.

Dentro de este contexto, a partir de 1989 Fundación Educativa Arauco define hacer un aporte, a través de una alianza público privada, al fortalecimiento de la calidad de la educación en sectores de alta vulnerabilidad social.

La innegable realidad de que el profesor es el agente de mayor permanencia en el sistema, -los niños vienen y van, en cambio los profesores perduran en el tiempo-, hace que la Fundación defina en primer término, orientar sus esfuerzos al desarrollo de programas de perfeccionamiento docente. El supuesto a la base es que, bajo ciertas condiciones³, este sería un medio eficaz de aporte al mejoramiento de la calidad de la educación del país. Todos los programas de formación docente de Fundación Arauco intentan regirse bajo ciertos estándares de calidad (BID, 1997; Martínez, 1997), entre los

¹ Fundación Educativa Arauco forma parte de la Empresa Arauco. Fue creada en el año 1989 con el fin de acompañar y fortalecer el trabajo de los profesores de escuelas municipales, a través del desarrollo de programas de mejoramiento educativo, con énfasis en las prácticas pedagógicas de los educadores, de manera de impactar positivamente en el proceso de educación de niños que viven en sectores vulnerables.

A la fecha, Fundación Educativa Arauco ha desarrollado 59 programas en 29 comunas de las regiones del Maule, Bío-Bío y Los Ríos donde Empresa Arauco tiene presencia industrial y forestal, beneficiando a 470 Escuelas, 4.066 profesores o Agentes Educativos que atienden anualmente a más de 71.200 niños.

² Las autoras son profesionales que actualmente trabajan en la Fundación Educativa Arauco.

³ Craig, Kraft & Du Plessis, (1998); Fuller y Clarke (1994 en Craig et al., 1998) y Arancibia (1994) mencionan que los programas de perfeccionamiento más efectivos eran aquellos realizados localmente y focalizados en destrezas pedagógicas.

que se destacan: (a) Utilidad, esto es, que los distintos actores perciban su importancia en el proceso, que sientan que realizan aportes y se valoran y refuerzan sus aprendizajes. (b) Exactitud y fiabilidad, los que se logran sustentándose en estándares de validez de las acciones y evaluaciones propuestas, y en muestras significativas de trabajo. (c) Factibilidad de las acciones y evaluaciones propuestas, lo que implica que todas las acciones planificadas son realistas, para poder ser llevadas a cabo en el plazo correspondiente. Además, estas intervenciones son prudentes, no invasivas. (d) Ética de la intervención misma y de las evaluaciones, especialmente en la devolución de información general y de los resultados de la evaluación a los involucrados.

El primer programa, denominado “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica Rural” (Marchant, Haeussler, Prats, Recart & Tarky 1994), contempló en su diseño, una serie de características que se han enriquecido, perfeccionado y consolidado a través del tiempo, como “las características” o “principios” a la base del Modelo de Perfeccionamiento propuesto por la Fundación, y que están presentes en todos los Programas desarrollados en estos 19 años de trabajo:

- Participación de todas las escuelas de una comuna y del equipo docente completo de cada establecimiento.
- Basado en un compromiso de participación.
- La capacitación se realiza en servicio y utiliza diversas modalidades de acción para entregar los contenidos del perfeccionamiento. Por ejemplo, jornadas de capacitación, visitas a las escuelas, modelaje de estrategias pedagógicas, reuniones de equipo directivo y autoridades, entre otras.
- Contempla un período prolongado de tiempo (tres años).
- Los contenidos están referidos a destrezas básicas y autoestima y están centrados en el quehacer pedagógico de la escuela.
- Con una metodología participativa e interactiva y aporta material pedagógico.
- Considera una evaluación rigurosa.
- Genera un diseño reproducible.
- Aúna los esfuerzos públicos y privados.

Un gran aporte para la mantención de las líneas y características del Modelo de acción, ha sido el amplio campo de investigación desarrollado en torno al tema de las escuelas eficaces -especialmente el que se relaciona con la efectividad en escuelas que atienden a sectores de pobreza-, y a la definición de las variables claves detrás de ellas. Los hallazgos de estas investigaciones han reafirmado la pertinencia e importancia de las características seleccionadas, como variables que deben ser consideradas al momento de diseñar estrategias de acción educativas con el propósito de hacer un aporte a la calidad de la educación en el país, y especialmente en sectores de vulnerabilidad social.

Por otra parte, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación en sus recomendaciones (2006) plantea que el Estado debe asegurar políticas de formación docente. El propósito de estas políticas debe ser el de asegurar las prácticas pedagógicas efectivas, ya que estas conducen a procesos de aprendizajes exitosos (Brunner & Elacqua, 2003). Brunner y Elacqua en su Informe de Capital Humano en Chile (2003) plantean un “Efecto Escuela”, este se relaciona con el papel que cumplen las escuelas eficaces en la superación de las desventajas sociales. Plantean que si bien la escuela por sí sola no puede superarlas, puede hacer una diferencia, al compensarlas y desarrollar al máximo el potencial de cada alumno, lo que es factible cuando el liderazgo del director, el clima escolar, las prácticas de enseñanza y el manejo de la sala de clases son adecuados. Esto

es lo que se pretende propiciar en el Modelo de Perfeccionamiento Docente propuesto por Fundación Educativa Arauco.

1. ¿EN QUÉ CONTEXTOS SE HAN REALIZADO ESTOS PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO?

Las acciones de Perfeccionamiento Docente realizadas por Fundación Arauco están delimitadas por las zonas geográficas donde el Grupo Arauco tiene presencia forestal o industrial, es decir en las regiones del Maule, Bío Bío y Los Ríos. Dentro de estas zonas se priorizan, a través de un análisis del contexto social y educativo, las comunas que presentan las mayores necesidades educativas y sociales.

La característica sociodemográfica más relevante es, sin duda, el alto porcentaje de pobreza que tienen estas comunas: en la mayor parte de ellas, cerca de un 25% de la población se encuentra en esta condición. Esta situación aumenta a más de un 30% en algunos casos, como por ejemplo, en las comunas de Curanilahue (30,9%) y Los Álamos (37,9%) entre otras (Mideplan, Casen 2006).

La situación de pobreza está acompañada, en general, de otros factores que inciden en la vulnerabilidad de la población. Muchas de estas comunas tienen altos porcentajes de ruralidad, y algunas de ellas cuentan con un porcentaje significativo de población indígena (Mideplan, Casen 2003). Por ejemplo, la comuna de Ranquil presenta un 76% de ruralidad y Cañete tiene un 20,7 % de población indígena.

En cuanto a variables relacionadas con la educación, en varias de estas comunas los años de escolaridad de sus habitantes indican que en promedio, la población mayor de 15 años solamente completó la educación básica (por ejemplo, la comuna de Quirihue presenta un promedio de escolaridad de 8.1 años). La tasa de analfabetismo, por su parte, en algunos casos llega ser más del doble de la tasa del país (Mideplan, Casen 2003), presentando índices que llegan hasta el 19,1%, como es el caso de la comuna de Ninhue.

Los resultados educativos de las escuelas municipales de estas comunas, evaluados a través del SIMCE, nos muestran que la mayor parte de ellas tienen resultados entre 230 y 250 puntos, es decir, que pocas alcanzan el promedio nacional.

Sobre la base de un estudio del contexto particular de cada comuna y de sus necesidades, es que se definen los temas y énfasis que tendrá la propuesta de Perfeccionamiento que se desarrollará; sin embargo, en términos generales el Modelo es el mismo.

2. MODELO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

A continuación se describe el Modelo que Fundación Educativa Arauco ha desarrollado, poniendo especial énfasis en sus características y en su sistema de evaluación.

2.1 Características

Las propuestas de perfeccionamiento docente desarrollados por la Fundación, están dirigidas a beneficiar a los sectores de mayor vulnerabilidad social, los que principalmente son atendidos por la *educación municipal*. En este contexto, es necesario considerar un modelo de aproximación al sistema escolar que considere a los diferentes actores involucrados. Se establece así, un *trabajo coordinado entre múltiples sectores* produciéndose una alianza estratégica entre lo público y lo privado (Mineduc, municipios, empresas y otros actores sociales).

Los programas se llevan a cabo a *nivel comunal*, involucrando a todas las escuelas municipales. Éstas, por su parte, establecen un compromiso para su participación, el cual

debe incluir al *equipo docente completo de cada escuela*, de manera que todos manejen un mismo cuerpo de conocimientos y lenguaje técnico, compartan las mismas metas y cuenten con experiencias comunes que los identifiquen.

Ya en 1990 L. Meckes planteaba que para asegurar la efectividad de los programas de perfeccionamiento, había que priorizar las experiencias desarrolladas al interior de las escuelas donde trabajara el equipo docente completo. Esta postura también ha sido planteada por UNESCO-OREALC (1993), al definir que las capacitaciones tendrían que dirigirse a grupos de trabajo, departamentos y escuelas, más que a individuos. De acuerdo a Meckes (1990), uno de los problemas recurrentes relativo al fracaso de las iniciativas de perfeccionamiento del profesorado, ha sido la insuficiente vinculación entre lo personal y lo institucional. Cuando un profesor vuelve de una experiencia individual de perfeccionamiento, muchas veces se encuentra con gran resistencia de la institución a aceptar e implementar cambios sugeridos por él como resultado de su perfeccionamiento. La falta de espacios en el sistema para poder compartir su experiencia con el resto del equipo y reflexionar en torno a la pertinencia y aplicabilidad de ella en el establecimiento hace, por otra parte, que la motivación por introducir modificaciones a su propia práctica se vea fuertemente afectada al no poder hacer partícipe de su aprendizaje a la comunidad escolar a la que pertenece.

En esa misma línea, Tedesco (2001), plantea que apoyar programas de capacitación en servicio que se enfocan en las necesidades del establecimiento escolar, fortalecen el trabajo en equipo y la cultura común.

Este perfeccionamiento *se realiza en las mismas comunas* utilizando como sede algunos de los establecimientos participantes. Se trata de llevar el perfeccionamiento al lugar de la práctica profesional, lo que permite cautelar la posibilidad de participación de todo el equipo y al mismo tiempo, monitorear la pertinencia y adecuación de los contenidos del programa.

Los temas están *orientados a fortalecer los cimientos del aprendizaje*, focalizándose en la capacitación de destrezas básicas en lenguaje y habilidades matemáticas, desarrollo psicosocial, autoestima y contenidos relacionados con gestión pedagógica. Dentro de esta línea de gestión, se abordan temas relacionados con conocimiento de planes y programas, uso del tiempo pedagógico, planificación y evaluación, clima propicio para el aprendizaje, articulación entre los distintos niveles y sectores de aprendizaje, intencionalidad pedagógica, importancia de las prácticas sistemáticas y rigurosas, fortalecimiento de equipo y habilidades de dirección, entre otros.

Las destrezas básicas son las herramientas que permiten acceder al conocimiento de todos los sectores de aprendizaje integrados en el currículo escolar. Eyzaguirre (2004) menciona dentro de las claves para una educación efectiva en contextos de pobreza, la convicción de que la instrucción académica es importante, entendiéndolo por ella el desarrollo de destrezas básicas como hablar, leer, escribir, calcular y razonar bien, como también el bagaje de conocimientos amplios y articulados (p. 257). La OCDE (2004) reconfirma este planteamiento al incluir dentro de sus recomendaciones para Chile la necesidad de realizar a corto plazo, apoyo continuo a los profesores permitiéndoles desarrollar destrezas para enseñar temas específicos, como la enseñanza de la lectoescritura en educación básica (p.295).

García Huidobro y Sotomayor (2003, citados en Fernández, 2008) plantean que “la escuela es efectiva si logra en sus alumnos un alto nivel de aprendizaje en cuanto al dominio de destrezas culturales básicas (lectura, escritura y matemáticas) las que están especificadas en los marcos curriculares de cada país y si este aprendizaje se da asociado, al menos, a otros dos logros: un autoconcepto positivo de sí mismo por parte de los estudiantes y una adecuada capacidad de relaciones sociales que incluye habilidad para comunicarse y una actitud de respeto y tolerancia por los otros” (p. 3). Eyzaguirre (2004) en

su artículo “Claves para la Educación en Pobreza” plantea que hay que concentrar los esfuerzos en unas pocas áreas para lograr avances. Lo más sensato es partir mejorando lenguaje y matemáticas... y focalizando el perfeccionamiento docente en esas áreas” (p. 262).

El considerar el tema de autoestima en un programa de perfeccionamiento docente se relaciona con los hallazgos de investigaciones que confirman la correlación entre la autoestima de los profesores y la de los niños (Haeussler & Milicic, 2005), como también la relación entre autoconcepto y rendimiento académico. Villarroel (2001) demostró la existencia de una relación lineal entre el autoconcepto y el rendimiento académico, la influencia recíproca entre las expectativas del profesor jefe, el autoconcepto y rendimiento del alumno y el efecto que tiene el rendimiento logrado por el alumno sobre la percepción que el profesor tiene de él.

Por otra parte la importancia que poseen los elementos de gestión, tanto a nivel de sistema y establecimientos como a nivel de la sala de clases es otra de las variables destacadas en las investigaciones referidas a escuelas efectivas (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart & Vizcarra, 2000; Brunner & Elacqua 2003; Eyzaguirre, 2004; Fernández, 2008). Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz (2005) plantean en el estudio “¿Quién Dijo que no se Puede?” que una de las claves de las escuelas eficaces se relaciona con la gestión pedagógica, entendiendo por esta el liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, planificación y evaluación, compromiso e identidad institucional.

Los programas están preferentemente *focalizados en etapas tempranas*: educación preescolar y básica. El desarrollar acciones en estas etapas, de acuerdo a Brunner y Delacqua (2003) reduce la necesidad de costosas intervenciones posteriores para remediar el fracaso escolar, el déficit de competencias en la población adulta y la propensión a desarrollar comportamientos antisociales. Bralic, Haeussler y Lira (1978), Lira y Rodríguez (1997), demostraron que las curvas de inteligencia de los niños, hasta los dieciocho meses, se distribuyen equitativamente en los distintos niveles socioeconómicos. A partir de esa edad los puntajes comienzan a divergir. Estas diferencias se explican en gran parte por un déficit específico en el área de lenguaje y no por un déficit cognitivo general.

Los programas de capacitación se realizan utilizando *múltiples modalidades de trabajo*: jornadas, trabajos prácticos, reuniones con equipos directivos, talleres de equipos docentes y visitas a los establecimientos con observaciones de aula, entre otras. Esto permite focalizar la entrega de los contenidos del perfeccionamiento a los distintos actores involucrados, favorece la posibilidad de acompañar la transferencia al aula, brinda distintas oportunidades de presencia al equipo capacitador, lo que contribuye a la apropiación de los contenidos y a la sustentabilidad en el tiempo de los cambios pedagógicos logrados.

Los programas buscan *perfeccionar en profundidad* lo que requiere de acciones educativas de larga duración (tres a cuatro años), permitiendo contar con el tiempo suficiente para afianzar los cambios propuestos. Este tiempo se estructura en tres *períodos bien definidos*: Etapa Inicial, Etapa de Perfeccionamiento y finalmente, una Etapa de Seguimiento.

1. En la *Etapa Inicial*, se recaba la mayor cantidad de información para el conocimiento y diagnóstico de la realidad comunal, especialmente las necesidades educativas de la zona. Dentro de este tiempo, se realiza una presentación de la propuesta a las autoridades educacionales de la comuna (Alcalde, Concejales, Jefe del Departamento de Educación Municipal y Directores de las escuelas) y se generan los acuerdos respectivos que permitirán su implementación. Esto último implica presentar el programa al Ministerio de Educación, al Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) y a la Intendencia Regional, para hacer uso de la

- Ley de Donación con Fines Educativos. Por último, en este período el equipo profesional de Fundación Arauco trabaja en adecuar la propuesta a la realidad educativa y comunal vigente.
2. La segunda, la más larga de las tres, es la de *Perfeccionamiento*. En esta etapa se distinguen tres sub-etapas:
 - *Preparatoria* que se inicia con una evaluación inicial a estudiantes y profesores y el conocimiento de los equipos docentes en su contexto para generar un clima de cercanía, confianza y de fortalecimiento de equipos.
 - *Entrega de Contenidos* que se caracteriza principalmente por ser un período intenso de intercambio pedagógico y de perfeccionamiento que se lleva a cabo a través de variadas modalidades de trabajo (descritas anteriormente).
 - *Acompañamiento*, donde el foco se centra en dar un apoyo cercano a la transferencia en el aula, privilegiándose el trabajo en cada uno de los establecimientos o Microcentros⁴. En esta subetapa se realizan reuniones con los equipos directivos, trabajo con los equipos pedagógicos completos y observaciones en el aula. Estas modalidades permiten dar una respuesta pertinente a las necesidades de cada escuela en relación al perfeccionamiento. En esta sub-etapa no se entregan nuevos contenidos, sino que se trabaja en su transferencia al aula.
 3. Los programas cierran con la Etapa de *Seguimiento*, en la que si bien el contacto es más espaciado, es considerada esencial para lograr la sustentabilidad de los cambios en el tiempo. Es un período que permite monitorear, a una cierta distancia, la transferencia de lo aprendido en la capacitación al aula. En esta etapa, se termina de consolidar la responsabilidad por la continuidad de la aplicación de lo aprendido en los establecimientos, a las autoridades comunales de educación y a los equipos directivos de cada establecimiento. En este período también, se realiza la evaluación final a estudiantes y profesores, y una entrega de los resultados tanto a las autoridades locales como a los mismos protagonistas del perfeccionamiento.

Otra de las características centrales del Modelo, es que se hacen aportes en *material pedagógico* complementario a los contenidos del programa, tanto para el uso personal de los profesores como para cada uno de los establecimientos participantes. El objetivo de estos aportes es facilitar la transferencia al aula de lo aprendido.

El estilo de trabajo propuesto en los programas *intenciona la generación de una red de vínculos* entre los profesionales de la Fundación y los participantes en el programa, como también, entre las escuelas y sus docentes, lo que permite construir ambientes propicios para compartir aprendizajes y experiencias pedagógicas.

3. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los Programas de Fundación Educativa Arauco consideran un sistema de evaluación válido y confiable, que utiliza una muestra representativa lo que permite acceder a resultados concluyentes. La evaluación permite monitorear y dar cuenta, tanto del desarrollo del programa como de su impacto y efectividad.

La importancia de contar con un proceso de evaluación, en cualquier acción educativa tendiente a lograr mejoras en la calidad de la educación, está validada por los investigadores del área y por la misma Fundación Arauco (Sanhueza, Cuadrado y Lucchini, 2003; Cox y Arancibia, 2000). Gajardo (1999) plantea que en educación, donde los resultados suelen ser poco visibles a corto plazo, la evaluación ha sido identificada como un proceso fundamental tanto para maestros, apoderados, como para quienes toman las

⁴ Agrupaciones de escuelas rurales pequeñas en tamaño.

decisiones en materia de políticas educativas. Por su parte Pérez Juste y García (1989) mencionan que una evaluación de la calidad de la educación no puede centrarse únicamente en el producto final, sino que debe buscar dar cuenta de los procesos involucrados.

Considerando lo anterior, el sistema de evaluación utilizado por Fundación Educacional Arauco involucra tres momentos: *Inicial*, *Procesual* y *Final* y tres niveles de resultados: *Producto*, *Efecto*, *Impacto*. Los objetivos de este sistema de evaluación se relacionan con la gestión de los mismos programas, la toma de decisiones y la entrega de resultados.

En relación a los momentos evaluativos debe señalarse que la *Evaluación Inicial* está destinada a conocer a fondo la realidad, las necesidades educativas y la gestión educacional de la zona. Dentro de esta, destaca el *estudio de evaluación de necesidades y contexto*, en el cual se realiza una descripción de las características de la comuna, focalizándose principalmente en el ámbito de la educación municipal. También incluye un *estudio de evaluación diagnóstica*, en el que se analizan los resultados de la situación inicial de los distintos actores participantes en el programa (alumnos y equipos docentes) y las áreas y aspectos en los que se pretende lograr cambios relevantes. Esta evaluación permite contar con referentes para la evaluación de resultados al término del programa.

Para conocer cómo se va desarrollando el programa, con sus logros y dificultades, se realizan estudios de *Evaluación Procesual o Intermedia*. Éstos permiten el monitoreo de las modalidades y de las interrelaciones que es posible hacer entre insumos, procesos y resultados parciales que se van logrando a través de las distintas etapas, modalidades y acciones del programa.

Estos estudios consideran evaluaciones de las distintas actividades y del programa en general; se realizan al término de las actividades y/o de cada año de programa. A través de ellas, se sistematizan los indicadores parciales de cumplimiento de etapas y metas que se van alcanzando, como de algunas variables externas que puedan estar teniendo mayor incidencia en los resultados del programa.

La *Evaluación Final* busca conocer los resultados alcanzados en los distintos niveles, de acuerdo a productos comprometidos y los objetivos propuestos.

En relación a los niveles de resultados podemos distinguir: *Productos*, es decir, resultados derivados de la implementación misma del programa, donde se considera: el cumplimiento de las actividades y plazos propuestos; el nivel de participación de los participantes y la valoración que los docentes hacen del programa y de su participación en él.

Los *Efectos* del programa en los profesores participantes, dan cuenta de los cambios en las mediciones inicial y final en su autoestima, estilo atribucional⁵, sentimientos y valoraciones respecto de su quehacer pedagógico en la escuela.

El *Impacto* del programa en los estudiantes de las escuelas participantes (evaluación en cursos específicos, grupos de seguimiento y/o grupos control), permite establecer los logros alcanzados al término del programa. Operacionalmente, esto puede entenderse como las diferencias entre la medición realizada a los alumnos al inicio y al final del programa. Como indicadores externos también se consideran los resultados SIMCE u otros indicadores educativos que resulten relevantes.

A fin de graficar cómo se estructura este Modelo en el tiempo, se incluye un cronograma que representa su puesta en práctica (ver figura 1).

⁵ Referido a las razones y aspectos que esgrimen los docentes para el éxito o fracaso de los alumnos (Casassus, J. (2003))

4. ALGUNOS RESULTADOS ILUSTRATIVOS

A continuación se entregan algunos resultados de Producto, Efecto e Impacto de la aplicación del Modelo en la comuna de Constitución de la región del Maule (2003-2007), que ejemplifican la tendencia reiterada de resultados, en distintas situaciones y contextos de aplicación del Modelo.

En relación al *Producto*, los profesores manifiestan una alta motivación por participar en los programas de perfeccionamiento. En general, el índice promedio del interés por participar sube a medida que avanzan los años de programa. Por ejemplo, en la comuna de Constitución la evolución de este índice fue de un 5,4 al inicio y de 6,0 al finalizar. La asistencia promedio no es nunca menor al 70%, en cada una de las instancias de capacitación. Otro resultado a nivel de producto es la valoración general que hacen los profesores del programa. Al finalizar, se les pidió que pusieran una nota, en escala de 1 a 7, al Clima de Trabajo (6.8), a la Organización (6.7), Metodología utilizada (6.7) Calidad del Equipo a cargo del perfeccionamiento (6.9), a la Pertinencia de los Contenidos tratados (6.6) y al Cumplimiento por parte de la Fundación de los Compromisos establecidos (6.8) (Fundación Educacional Arauco, 2007). Todos estos resultados dan cuenta de una alta valoración en relación al programa.

En relación a los *Efectos* o cambios ocurridos a nivel de los profesores participantes en los programas, el resultado más importante y reiterado a través de las distintas aplicaciones del Modelo, ha sido el cambio en la atribución que los profesores hacen en relación a la importancia de su rol en los logros educativos de sus alumnos. Al analizar los resultados encontrados en esta comuna vemos cómo disminuye el porcentaje de profesores que considera muy importante las variables que se relacionan con el alumno y la familia, y aumenta el porcentaje de quienes consideran que el buen rendimiento de los alumnos tiene relación con su rol docente (ver Figura 2).

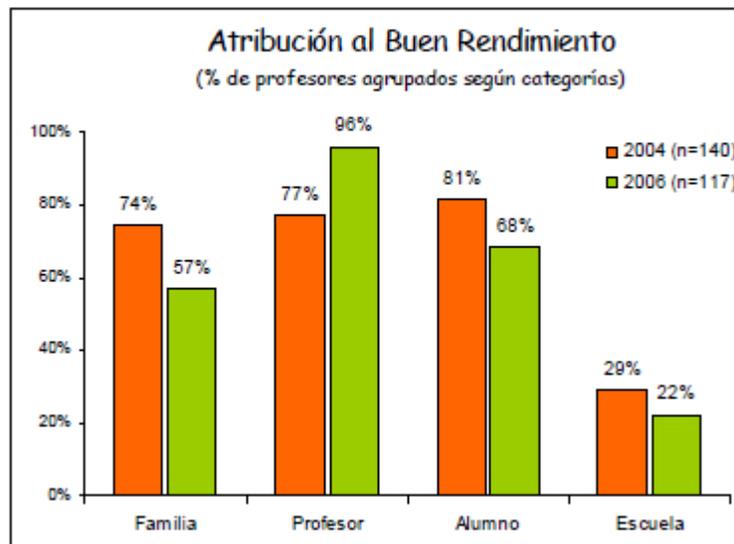


Figura 2. Atribución al buen rendimiento

El cambio desde una atribución externa, donde las causales de los logros de los alumnos radican en variables ajenas a la situación escolar (como el nivel socioeconómico de la familia), a una atribución interna, donde el peso de la responsabilidad de los logros de los estudiantes recae en el desempeño de su rol profesional (planificación y metodologías empleadas), es un efecto muy positivo, pues indica que creen que pueden sacar adelante a sus alumnos independiente de la situación de la cual provengan. De acuerdo a Pérez,

Bellei, Raczynski y Muñoz (2005), una de las claves que explica resultados efectivos en una escuela es que “directivos y profesores no creen en el determinismo social y económico. Para ellos, no son las capacidades de los niños las que son limitadas, sino sus oportunidades de aprender, y se responsabilizan de estas” (p. 13).

Por otra parte, ellos mismos reportan que lo aprendido durante el programa les ha permitido mejorar sus prácticas pedagógicas, señalando aspectos como incorporar nuevas estrategias o herramientas educativas en el aula, el uso de materiales y la organización de su trabajo:

He aprendido a hacer clases más amenas, bien planificadas y teniendo siempre en cuenta las tres etapas: inicio, desarrollo y cierre. (Profesor segundo ciclo).

Ha mejorado y facilitado mi labor en el aula, ordenando mi quehacer pedagógico. (Profesor primer ciclo).

También se han observado cambios a nivel de la autoestima de los profesores (ver Figura 3). Dentro de los programas de perfeccionamiento, la forma que se utiliza para capacitarlos para trabajar con los niños al interior del aula en autoestima, consiste en la realización de talleres vivenciales donde el objetivo es que, al mismo tiempo que se capacitan, fortalezcan su autoconcepto personal. Los efectos de esta metodología se pueden ver en la Figura 3, donde se observan cambios significativos entre la evaluación inicial y final de la autoestima de los profesores tanto en el autoconcepto general, como en las áreas de comportamiento y satisfacción. Este resultado es de gran relevancia considerando la relación que existe entre la autoestima del profesor, la de los niños y el rendimiento académico (Haeussler & Milicic, 2005; Milicic, 2001; Villarroel, 2001).

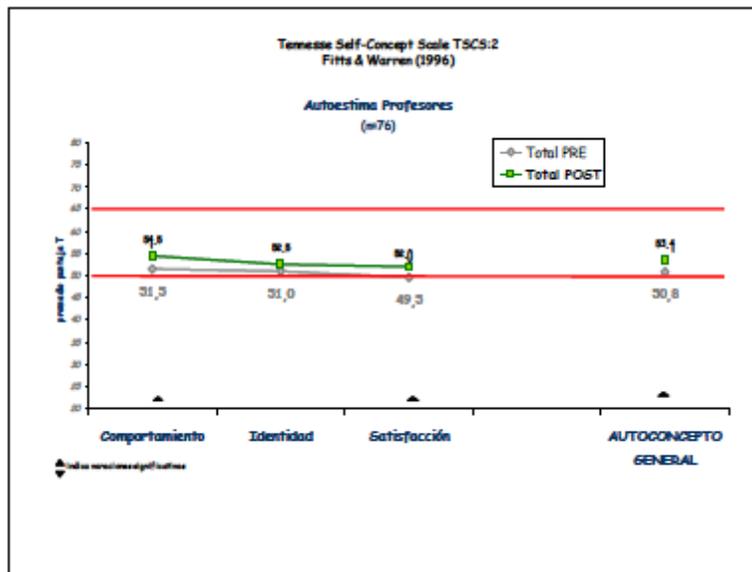


Figura 3. Efectos en profesores (Autoestima)

A nivel de *Impacto* en los alumnos, los resultados permiten observar progresos en el rendimiento en distintas áreas, de acuerdo a los temas abordados en los programas.

Se ha observado un mejoramiento significativo en la calidad de la lectura oral en todos los cursos cohortes entre la evaluación inicial y final del programa (ver Figura 4). Estudios realizados por la Fundación (Marchant, Lucchini & Cuadrado, 2007) corroboraron

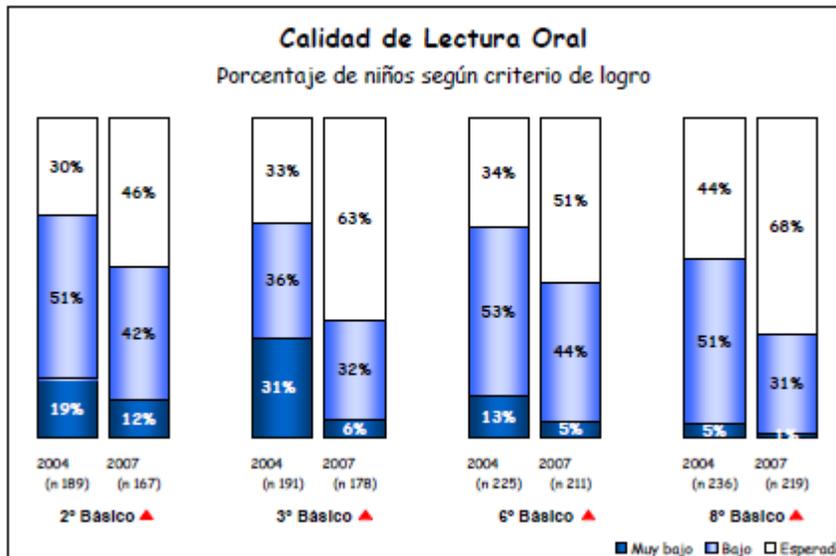


Figura 4. Resultados calidad de la lectura

la importancia de estos resultados al encontrar correlaciones significativas entre esta evaluación y otros aprendizajes.

Los progresos en calidad de la lectura oral, antes descritos, también se ven reflejados en los progresos significativos que logran los alumnos de quinto básico en una prueba tipo SIMCE que evalúa el manejo de contenidos, el vocabulario y la capacidad de comprensión de los estudiantes (ver Figura 5).

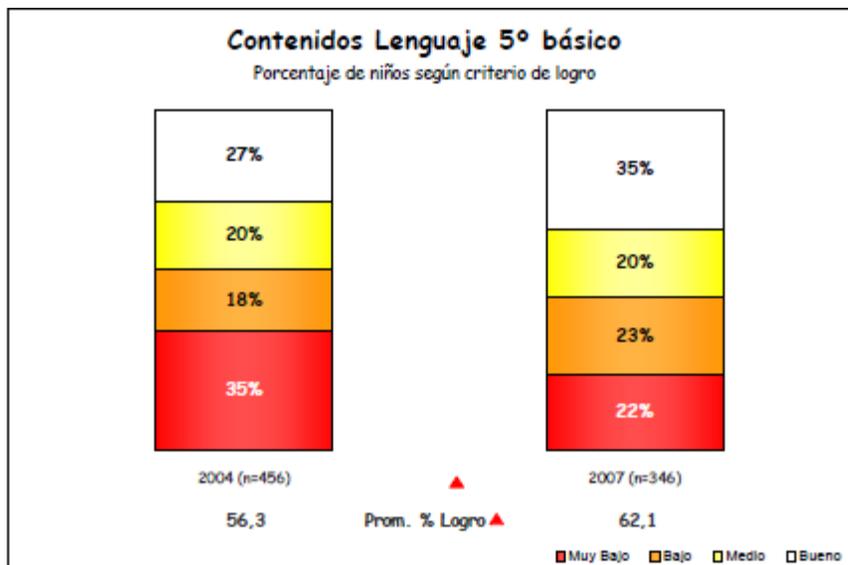
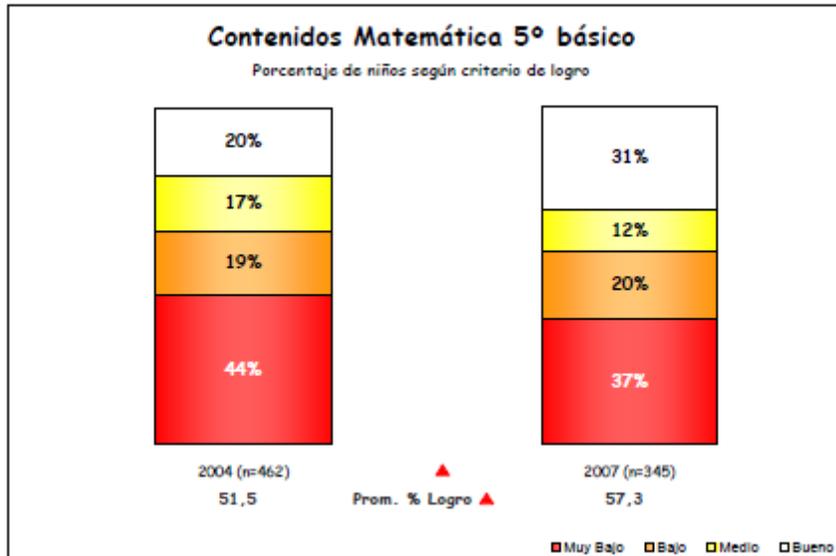
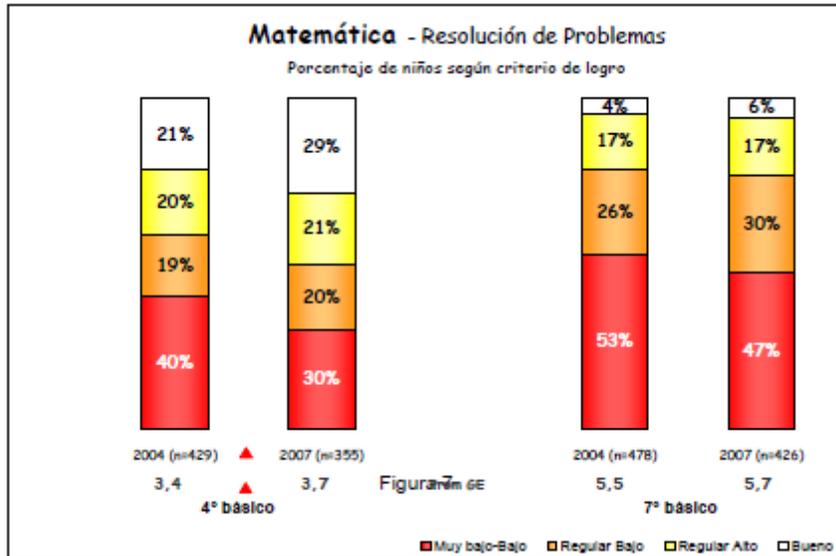


Figura 5. Resultados contenidos de lenguaje

Evaluaciones en matemática muestran progresos significativos en resolución de problemas en cuarto básico (ver Figura 6) y en una evaluación tipo SIMCE de dominio de contenidos realizada a inicios de quinto básico (ver Figura 7), sin embargo, no existen progresos significativos en el área de resolución de problemas para séptimo básico. Estos resultados se explican por el importante peso que tienen, especialmente en este sector, los errores acumulados. Un niño que no aprende a sumar y a restar correctamente, tendrá más

dificultades para poder realizar operaciones de mayor complejidad en forma adecuada. Esta situación viene a confirmar la importancia de intervenciones tempranas (sacamos lo último, enredaba)



Los avances alcanzados a nivel de Producto, Efecto e Impacto, antes ilustrados, nos muestran que es posible lograr, a través de este Modelo de Perfeccionamiento, cambios y progresos importantes que apuntan a un mejoramiento de la calidad de la educación que reciben niños de contextos vulnerables, sin embargo, estos resultados son aún insuficientes.

5. REFLEXIONES

El Modelo presentado está a la base de los programas de perfeccionamiento docente que desarrolla la Fundación Educativa Arauco desde 1989. Las características y sistema de evaluación, que han sido descritos en detalle anteriormente, a la luz de los resultados obtenidos, siguen siendo válidos y pertinentes a la hora de definir acciones tendientes a hacer un apoyo al mejoramiento de la calidad de la educación. Si bien es cierto se logran avances importantes y significativos, estos aún son insuficientes quedando mucho por hacer.

Esta propuesta, tiene a la base la firme convicción y valoración de la importancia del rol social que tienen los docentes. El maestro ocupa un lugar privilegiado desde el cual puede favorecer y potenciar el desarrollo de los estudiantes. En este sentido, todos los esfuerzos que se realicen desde la comunidad para empoderarlo y entregarle las mejores herramientas resulta estratégico y de la mayor relevancia.

Las prioridades en relación al tema de la educación han logrado un consenso nacional, al mismo tiempo que la investigación en torno a la identificación de las variables relacionadas con la efectividad de la enseñanza, entregan claridad respecto a los focos en que habría que centrar los mayores esfuerzos. Parece, entonces, importante aunar voluntades entre el sector público y privado, para sacar adelante esta importante tarea, a través de propuestas complementarias.

Nuestra experiencia nos confirma la innegable importancia de la formación inicial de los profesores, a la hora de explicar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, un programa de perfeccionamiento docente sobre la base de una insuficiente formación inicial no podrá alcanzar todos los objetivos que se ha planteado, pues deberá orientar sus esfuerzos a llenar vacíos para los cuales en muchas situaciones no tiene una propuesta adecuada. Los programas de perfeccionamiento docente en general proponen aportes en la línea de estrategias metodológicas innovadoras, partiendo de la base que existe un buen dominio de manejo de contenidos, lo que muchas veces no ocurre en la realidad. Esta situación puede estar a la base de la explicación de las dificultades de obtención de logros de muchos de los programas de perfeccionamiento docente existentes.

A la luz de la realidad nacional, parece importante y necesario privilegiar las iniciativas de larga duración, que permitan perfeccionar en profundidad a través de diferentes modalidades que faciliten la entrega de contenidos y el acompañamiento en la transferencia al aula. El contar con diversas instancias de interacción brinda la oportunidad de responder a las necesidades que van surgiendo al poner en práctica lo aprendido.

La propuesta de un perfeccionamiento comunal tiene una fuerza de impacto enorme, pues genera una mística y lenguaje común, facilita el compartir experiencias pedagógicas enriquecedoras entre pares, favorece la priorización de metas y permite desarrollar una identidad compartida, todo lo que ha sido descrito como un factor importante en la efectividad.

Para que exista una real sustentabilidad de las mejoras alcanzadas, es necesario hacer partícipe a toda la comunidad educativa de cada localidad en la gestión de la aplicación y mantención de los cambios obtenidos. Se trata de entregar herramientas que permitan automonitorear y acompañar la aplicación al aula de lo aprendido. En este sentido es especialmente importante el rol de los equipos directivos de cada establecimiento y de las autoridades comunales de educación. Sin líderes pedagógicos activos y propositivos la mantención de logros es inviable. Por otra parte es necesario instalar en las comunidades un sistema de autoformación continua que asegure la formación de los docentes que se incorporen al sistema luego de finalizado el perfeccionamiento.

La pertinencia de este Modelo y, en general, de las propuestas que existen para mejorar la calidad de la educación a través del perfeccionamiento docente, están orientadas

a dar una respuesta adecuada para escuelas tradicionales, y está bien que así sea. Sin embargo, es importante no olvidar la realidad de la mayoría de las escuelas rurales del país, donde la situación de enseñanza obliga a muchos maestros a trabajar simultáneamente con estudiantes de distintos niveles (escuelas uni, bi y tri docentes). Esta realidad nos exige buscar otras alternativas que den una respuesta válida a las necesidades de este contexto en particular.

La experiencia de 19 años de trabajo de Fundación Educativa Arauco en la aplicación de este Modelo de Perfeccionamiento Docente sustenta cada una de las reflexiones planteadas. La evaluación de cada aplicación del Modelo ha permitido enriquecer y decantar las variables que deben ser consideradas al momento de proponer acciones tendientes al desarrollo profesional docente, que se traduzcan en un mejoramiento de la calidad de la educación.

REFERENCIAS

- ALVARIÑO, C.; ARZOLA, S.; BRUNNER, J. J.; RECART, M. O. & VIZCARRA, R. (2000). "Gestión escolar: un estado del arte de la literatura". *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- ARANCIBIA, V. (1994). "Formación y Capacitación de los Profesores: Impacto en el Aprendizaje en los Estados Unidos". *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* N 34, 54-82. Santiago: PREALC.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID). (1997). *Evaluación: Una Herramienta de Gestión para Mejorar el Desempeño de los Proyectos*. Washington: BID. Oficina de Evaluación.
- BRALIC, S.; HAEUSSLER, I. M., y LIRA, M. I. (1978). *Estimulación Temprana: Importancia del Ambiente para el Desarrollo del Niño*. Santiago: UNICEF.
- BRUNNER, J. J. & ELACQUA, G. (2003). *Capital Humano: Balance*. Documento de trabajo. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.
- BRUNNER, J. J. & PEÑA, C. (Coords.) (2007). *La Reforma al Sistema Escolar: Aportes al Debate*. Santiago: Universidad Diego Portales, Universidad Adolfo Ibáñez.
- BRUNNER, J. J. (2000, enero). "Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información". En *Documento N° 16 del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL). Santiago: PREALC.
- CASASSUS, J. (2003). *La Escuela y la (Des)Igualdad*. Santiago: Editorial LOM.
- COMITÉ TÉCNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL SOBRE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. Santiago.
- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006), *Informe Final*. Santiago: Consejo Educación.
- COX, C. (Ed.). (2003). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma en el Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

COX, J. C. & ARANCIBIA, V. (2000). "Estudio sobre Validez de Discriminación de un Conjunto de Instrumentos Destinados a la Evaluación de Características de Efectividad de Establecimientos Educativos". *Psykhe* 9(2), 155-170.

CRAIG, H.; KRAFT, R. & DU PLESSIS, J. (1998). *Teacher development. Making an impact*. Washington, DC: Academy for Educational Development.

DE LELLA, C. (1999, septiembre). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Ponencia presentada en el Primer Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima, Perú.

EYZAGUIRRE, B. & LE FOULON, C. (2001). *La calidad de la educación chilena en cifras. Serie de Documentos de Trabajo N° 324*. Santiago: Centro de Estudios Públicos - CEP.

EYZAGUIRRE, B. (2004). *Claves para la Educación en Pobreza*. Santiago: Centro de Estudios Públicos 93.

FERNÁNDEZ, R. (1996). "Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud". Madrid: Síntesis.

FERNÁNDEZ, S. (2008). *Evaluación de la Calidad Educativa en Chile. Escuelas Pobres pero Efectivas...Efectivas pero pobres...* Documento Facultad de Humanidades, Universidad de Salta. Proyecto de Investigación N° 1314- CIUNSA. [En red] Disponible en: www.feeve.uncu.edu.ar/web/investigación/posjonadasinve/area2/Educaciongeneralbasica/071 - Fernandez - UN Salta.pdf

GAJARDO, M. (1999). "Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década". *Programa de Promoción de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Documento de Trabajo N 15*. Santiago: PREALC

HAEUSSLER, I. M.& MILICIC, N. (2005). *Confiar en Uno Mismo: Programa de Autoestima*. Santiago: Santillana Ediciones.

LIRA, M. I. & RODRÍGUEZ, S. (1997). *El Lenguaje en Preescolares de Nivel Socio Económico Bajo: Exploración de sus Características*. Santiago: Proyecto FONDECYT, 1997.

MARCHANT, T.; HAEUSSLER, I. M.; PRATS, M. A.; RECART, I. & TARKY, I. (1994). *Informe final. Programa Interactivo para la Educación Básica Rural: Programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas municipales de Arauco*. Santiago: Fundar.

MARCHANT, T.; LUCCHINI, G. & CUADRADO, B. (2007). "¿Por qué Leer Bien Es Importante? Asociación del dominio Lector con Otros Aprendizajes". *Psykhe*, 16(2), 3-16.

MARCHANT, T.; LUCCHINI, G., PRATS, A.; RECART, I. & TORRETTI, A. (2000). "Capacitación Comunal de Profesores: Una Vía de Mejoramiento de la Calidad de la

Educación en Sectores de Pobreza. Resultados de una Experiencia”. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 447-475.

- MARCHANT, T.; PRATS, M. A.; LUCCHINI, G.; RECART, I. & TORRETTI, A. (1998). “Informe final. Programa Interactivo para la Educación Básica: Programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas municipales de Cañete”. Santiago: Fundar.
- MARTÍNEZ, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- MECKES, L. (1990). *Hacia un Perfeccionamiento Docente Participativo*. Memoria para Optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MIDEPLAN (2006). *Resultados Encuesta CASEN 2003*. [En red] Disponible en: www.mideplan.cl
- _____ (2008). *Resultados Encuesta CASEN 2006*. [En red] Disponible en: www.mideplan.cl
- MILICIC, N. (2001). *Creo en Ti: La Construcción de la Autoestima en el Contexto Escolar*. Santiago: Editorial LOM.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE (2003b). *Avances de la reforma educacional*. [En red] Disponible en: http://www.Mineduc.cl/destacados_web/avances.
- _____ (2003c). *Chile saca buenas notas en estudio UNESCO sobre educación*. [En red] Disponible en: <http://www.mineduc.cl/noticias/Febrero/N2003022110085229614.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE (2003d). *Orientaciones de la política educativa 2003-2006*. [En red] Disponible en [tp://www.mineduc.cl/destacados_web/calidadedu.htm](http://www.mineduc.cl/destacados_web/calidadedu.htm).
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2004). *Informe de la situación de la educación en Chile*. Santiago.
- PÉREZ, L. M.; BELLEI, C.; RACZYNSKI, D & MUÑOZ, G. (2005). *¿Quién Dijo que no se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. UNICEF – MINEDUC.
- PÉREZ JUSTE, R. & GARCÍA, J. M. (1989). *Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2000). *Desarrollo humano en las comunas de Chile*. [En red]. Disponible en <http://www.pnud.cl/idhc/wwwroot/comuna/informe.htm>.
- REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; STOLL, L. & LAGERWEIJ, N. (1996). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

- SANCHO, A.; ARANCIBIA, V. & SCHMIDT, P. (1998). "Experiencias educacionales exitosas". *Serie de Opción Social* N° 52. Santiago: Instituto Libertad y Desarrollo.
- SANHUEZA, J.; CUADRADO, B. & LUCCHINI, G. (2003). "Programa Educativo y Modelo de Evaluación, Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica-Fundar. Una propuesta de sistematización". *Psykhe*, 12 (2), 81-100.
- SANTANDER, M. DE LOS A. (2002). "¿Es la Reforma Educacional el Camino para Resolver los Problemas del Sector?". *Serie Informe Social* N° 68. Santiago: Instituto Libertad y Desarrollo.
- SANTOS, M. Á. (2000). *Evaluación educativa 1 y 2: Un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- SCRIVEN, M. (1986). "Evaluation as a paradigm for educational evaluation", en: E. R. House (Ed.): *New Directions in Educational Evaluation*, 15-30. Lewes: Falmer Press
- TEDESCO, J. C. (2001). *Profesionalización y Capacitación Docente*. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. IIPE-Buenos Aires, UNESCO.
- UNESCO-OREALC (1993). "Hacia una Nueva Etapa de Desarrollo Educativo". *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, 31. p. 8-30.
- VILLARROEL, V. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psykhe*, 10 (1), 3-18