

Programa

# Autoestima y fortalecimiento de equipos

Curepto 2010- 2013



# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Participantes</b>                          | <b>6</b>  |
| <b>Agradecimientos</b>                        | <b>9</b>  |
| <b>Parte I: Contexto</b>                      | <b>10</b> |
| 1. Fundación Educacional Arauco:              |           |
| 23 Años de Trayectoria en Educación y Cultura | 11        |
| 2. Historia del Programa                      | 11        |
| 3. Contexto Educativo Nacional                | 12        |
| 4. Situación Comunal                          | 15        |
| <b>Parte II: Programa</b>                     | <b>24</b> |
| 1. Fundamentos                                | 25        |
| 2. Objetivos                                  | 34        |
| 3. Descripción                                | 35        |
| 3.1 Características Generales                 | 35        |
| 3.2 Contenidos y Estrategia                   | 37        |
| 3.3 Modalidades de Trabajo                    | 44        |
| 3.4 Etapas de Implementación                  | 48        |
| 3.5 Recursos Financieros                      | 49        |
| <b>Parte III: Resultados</b>                  | <b>50</b> |
| 1. Resultados de Producto                     | 52        |
| 2. Resultados de Efecto                       | 61        |
| 3. Resultados de Impacto                      | 69        |
| <b>Parte IV: Conclusiones</b>                 | <b>72</b> |
| <b>Parte V: Referencias</b>                   | <b>76</b> |

Para citar este informe:  
Informe final programa “Autoestima y fortalecimiento de equipos”, Curepto 2010-2013, Fundación Educacional Arauco, 2013

Registro de propiedad intelectual: n° 283458

Redacción del informe:  
Claudia Baeza y Marcela Saez

Diseño:  
Ipunto Diseño

El programa de “Autoestima y fortalecimiento de equipos”, se financió con aporte de la empresa ARAUCO. Las donaciones fueron acogidas a la Ley n° 19247 de donaciones con fines educacionales.



### Entre los años 2010 y 2013

Fundación Educacional Arauco implementó, en acuerdo con las autoridades respectivas, el “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos” en todas las escuelas de educación básica y media de la comuna de Curepto, en la Región del Maule.

Dicho programa tenía por objetivo formar y apoyar a profesores y asistentes de la educación en la promoción del desarrollo socioemocional de la comunidad escolar. De esta forma se pretendía fortalecer la valoración personal de docentes, asistentes y estudiantes, potenciando un buen clima escolar a nivel comunal.

La aplicación del programa realizado en la comuna de Curepto se sustenta sobre experiencia de trabajos anteriores realizados por Fundación Educacional Arauco en torno a la temática de autoestima. Dentro de estos cabe mencionar los programas realizados en la Región de Los Ríos, donde se trabajó con asistentes y profesores, y los programas realizados en la Región del Maule, específicamente en las comunas de Constitución y Empedrado, donde junto al trabajo enfocado en la autoestima del profesor se incorporó una segunda línea enfocada en la capacitación del profesor como promotor del mismo tema en el aula, con sus alumnos. El éxito de estas experiencias fue un antecedente importante al momento de proponer un nuevo programa sobre este tema, como respuesta a parte de las necesidades presentes dentro de la comunidad escolar comunal.

Este informe contiene en el primer capítulo algunos antecedentes de contexto: historia de Fundación Educacional Arauco, evolución del “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos”, contexto educacional nacional al momento de iniciar el programa y algunos antecedentes del contexto demográfico y educacional a nivel comunal. En el segundo capítulo se realiza una descripción completa del programa que incluye: fundamentos teóricos, objetivos, contenidos, modalidades, metodologías de trabajo, etapas de implementación y recursos de tipo financiero. La tercera parte se refiere a los resultados obtenidos y el capítulo final sintetiza las conclusiones y reflexiones que surgieron después de aplicar el programa.

En sus 28 años de trayectoria, Fundación Educacional Arauco se ha preocupado de difundir sus programas, con el objetivo de compartir la experiencia, estimular la investigación y realizar un aporte desde el sector privado, orientado a mejorar la calidad de la educación y el acceso a la cultura.

Esperamos que este informe final del “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos” re-impulse a quienes fueron sus actores principales a continuar implementando lo aprendido y pueda además contribuir a que otras escuelas y profesores desarrollen una educación de calidad en el país.

Isidora Recart  
Gerente Fundación Educacional Arauco

# Participantes

## FUNDACION EDUCACIONAL ARAUCO

### Equipo encargado del programa

- Marcela Sáez De Cea
- Claudia Baeza Roth
- Felipe Del Real Della Maggiora

### Otros profesionales participantes

- Internos
  - María José Aller Pinochet
  - Percy Bedwell Rodríguez
  - Isidora Cortese Mena
  - Sara Gálvez Romero
  - Alejandra Garrido González
  - Bernardita Quijada Ortiz
  - María José Valenzuela Arteaga
- Externos
  - Ana María Arón Svigilsky
  - Eugenio Guzmán Letelier
  - Paulina Melo Ledermann
  - Isidora Mena Edwards
  - Neva Milicic Müller
  - Isabel Margarita Peña
  - Ana María Reyes Vergara
  - Nubia Saffie Ramírez
  - Jorge Sanhueza Rahmer

## ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

- Escuela Ana Luisa Espina Riveros
- Escuela Capilla de Rapilermo
- Escuela Carmen Martínez B.
- Escuela Docamávida
- Escuela Domulgo
- Escuela Elena Armijo Morales
- Escuela Fray Pedro Armengol
- Escuela Gaspar Herrera Herrera
- Escuela Hornillos
- Escuela Juan Jesús González
- Escuela José Luis Richard
- Escuela José Miguel Carrera
- Escuela La Orilla
- Escuela La Trinchera
- Escuela Las Mercedes
- Liceo Luis Correa Rojas
- Escuela Llongocura
- Escuela María Petronila Castro González
- Escuela Manantiales
- Escuela Marina Rojas Sandoval
- Escuela Mauricio Letelier Letelier
- Escuela Pedro Antonio González
- Escuela Pupilla
- Escuela Quebrada de los Guindos
- Escuela Salto de Tabunco
- Escuela San Francisco de Asís

## DOCENTES Y ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN

- Acevedo Valdés, Luis Osvaldo
- Acevedo Vergara, Bernardita del Carmen
- Aguilar Alborno, Patricio
- Aguilar Ramírez, Paola Andrea
- Aguilar Sandoval, Luis Wilson
- Andrade Aguilar, Yolanda
- Andrade Contreras, Efraín del Carmen
- Andrade Jara, Margarita
- Anes Acevedo, Carlos Renato
- Aravena Mejías, Lidia Margarita
- Arellano Pino, Francis Mariela
- Arias Lepe, María Adela
- Arriagada Cárcamo, Marisol del Carmen
- Ávila Valderrama, Luis Alberto
- Ayala González, Gloria Patricia
- Bucarey Campano, Marcela del Pilar
- Carreño Villamán, Ana Carolina
- Castillo Castillo, Miguel Luis
- Castro Mella, Rosa
- Céspedes Leyton, Bélgica del Rosario
- Céspedes Rivera, César Secundino
- Cifuentes Vera, Teresa del Pilar
- Cisternas Cox, Carla Elena
- Concha Toledo, Luis Servando
- Contreras Contreras, Tadita María del Carmen
- Correa Hernández, Berlín Danubio
- Correa Salas, Pilar Alejandra
- Corveleyn Muñoz, Patricia Magdalena
- Covarrubias Araya, Cecilia Rosa
- Dávison Concha, Margarita Antonia del Carmen
- Díaz Castillo, Agripina Del Carmen
- Díaz Figueroa, Débora Denis
- Díaz Zambrano, Marta Ester
- Espina Cáceres, José Eugenio
- Espinoza Flores, Juan de Dios
- Flores Flores, Claudia Agustina
- Fuenzalida Bustamante, Isabel Cristina
- Fuenzalida Valenzuela, Tristoy José
- García Mendoza, Luis Melanio
- González Díaz, María Jessica M.
- González Duarte, Jacqueline Elizabeth
- González González, Marisol Angélica
- González Jáque, Lidia Raquel
- González Moya, Lidia Graciela
- González Olmedo, Elba del Carmen
- Guzmán Linay, Estela Jeanette
- Hernández Barrios, Carlos Arturo
- Hernández Barrios, María Alejandrina
- Hernández Muñoz, Marta del Carmen
- Herrera Baeza, María del Carmen
- Herrera Labra, Herminda Alicia
- Herrera Valdés, Miriam Angélica
- Imas Rojas, Vinidilda Eliana
- Jara Céspedes, Sonia del Carmen
- Jara Maldonado, Víctor Rodolfo
- Jorquera Fuenzalida, Hernán Guillermo
- Labra Labra, Elba del Carmen
- Maldonado Rojas, Fresia Liliana
- Mancilla Yáñez, María Genoveva del Carmen
- Marambio Cruz, Susana Rosa
- Marín González, Dora Susana
- Márquez Valdés, María Victoria
- Márquez Valdés, Mónica Josefina
- Martínez Daza, Marta Elena
- Maturana Barrera, Valeska
- Maturana Correa, Mónica Yolanda
- Morales Carreño, Sergio del Carmen
- Morales Letelier, Bernarda del Carmen
- Morales Morales, Carlos César
- Morales Ramírez, Delia Estrella
- Morales Zapata, María José
- Moya Pérez, Pedro Pablo
- Muñoz Guzmán, Ana Lucía de las Mercedes

Muñoz Parada, Manuel Antonio  
Muñoz Vergara, Cesar Antonio  
Núñez Núñez, Rosa Aurora  
Núñez Ramírez, Soledad Verónica  
Núñez Ramírez, Soraya del Carmen  
Núñez Vergara, María Inés  
Olivares Zapata, Rodrigo Andrés  
Opazo Fuenzalida, Ana Margarita  
Opazo Fuenzalida, Enzo Bernardo  
Opazo Pezoa, César  
Oróstica Díaz, Daniela Edith  
Ortiz Herrera, Malva Patricia  
Osorio Castro, Ena Rosa  
Oteiza Vera, Marco Antonio  
Pezoa Leiva, Gloria Mabel  
Poblete Rojas, Magaly del Pilar  
Ponce Maturana, Claudia Alejandra  
Ponce Morales, Egidio Segundo  
Ramírez Contreras, María Yolanda  
Ramírez Ramírez, Rosa Albina  
Ramírez Ramírez, Salvador Antonio  
Rebolledo Aliste, Juan Cruz  
Retamal Gutiérrez, Juan Pablo  
Reyes Concha, Margott Alejandra  
Rioseco Aliste, Rosa Amelia  
Rivera Valenzuela, Lucy de las Mercedes  
Rodríguez Aguilar, Mariém Nazareth  
Rodríguez Gajardo, Jaime Guillermo  
Rodríguez Gutiérrez, Carlos Alberto  
Rojas Machuca, Azucena Berta  
Rojas Ossa, María Eliana  
Rojas Ramírez, Carmen Aurora  
Rojas Ramírez, Purísima Yolanda  
Rojas Saavedra, Luis Alejandro  
Rojas Urbina, Albina del Carmen  
Rosales Osorio, Eva Graciela  
Saavedra Cutiño, Jaime Alex

Saavedra Saavedra, Enrique de Jesús  
Saavedra San Martín, María Mignón  
Sánchez Alvarado, María Angélica  
Sánchez Díaz, Gustavo Antonio  
Sandoval Niculante, Salvador Enrique  
Tapia Montecinos, Ena Annelores  
Urduvia Valdés, Sergio Esteban  
Uribe Andrade, Juana Teresa del Carmen  
Urzúa Espinoza, Glenda  
Valdés Oliva, Carmen Luz  
Valdés Oliva, Teresa Marcela  
Valdivia Bravo, Misleni Ivón  
Valdivia Moreira, Celso Manuel Antonio  
Valenzuela Valenzuela, Viviana del Carmen  
Vergara Álvarez, Liliana Isabel  
Vergara González, Ana María  
Vergara Toledo, Sara del Rosario  
Vergara Toledo, Sergio Jesús  
Vilches Quezada, José Tomás  
Yáñez Ilabaca, Cristian Wladimir  
Zapata Rivera, Luis Humberto

# Agradecimientos

El desarrollo del “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos” en la comuna de Curepto, ha sido posible gracias al esfuerzo, dedicación, compromiso y entrega de muchas personas, es por esto que no queremos dejar de agradecer:

A la Empresa ARAUCO, por su interés y permanente apoyo en éste, y en cada uno de nuestros programas.

A cada uno de los profesores de las escuelas, quienes, con su participación, entusiasmo y dedicación, lograron apropiarse de la propuesta, mostrando mucho interés por ser aún mejores profesionales y crecer como personas. Sabemos que lograrán enriquecer el trabajo que hacen en la sala de clases, lo que sin duda dará frutos con sus alumnos.

A los directores y a los distintos miembros de los equipos directivos de las escuelas participantes por su colaboración desde su rol de líderes educativos. Aprovechamos de agradecer en forma especial al señor Salvador Ramírez por facilitar las dependencias de su establecimiento para el desarrollo de todas las jornadas realizadas en este programa.

A don Luis Fuenzalida, Jefe del Departamento de Educación Municipal en esos años, al Jefe Técnico señor Gastón Barrios, y a todo el personal del Departamento de Educación de la Ilustre Municipalidad de Curepto, que por medio de su colaboración y compromiso contribuyeron a este trabajo en alianza en beneficio de los profesores y estudiantes de la comuna.

A don Armando González, quien fuera el Al-

calde de la Ilustre Municipalidad de Curepto durante la realización de este programa, y a cada uno de los miembros del Concejo Municipal, quienes desde un principio mostraron su interés por trabajar en alianza con Fundación Educacional Arauco en uno de los ámbitos más relevantes para el desarrollo de la comuna, como es la educación.

A la señora María Luisa Collarte, quien fuera SEREMI de Educación de la Región del Maule; a los señores Juan Rojas, Arnoldo Fuentes y Rafael Oyarzún, entonces Directores Provinciales de Educación de Talca; y al señor Francisco Jirón Jefe Técnico del mismo Departamento en esos años. A todos agradecemos su interés hacia las acciones realizadas por Fundación Educacional Arauco a lo largo del programa, facilitando que los profesores pudiesen realizar cambios dentro de su calendario de clases para asistir a las jornadas realizadas durante estos años.

Finalmente, queremos agradecer a todos los colaboradores, asesores, y ayudantes que nos prestaron su apoyo durante la realización del programa.

# PARTE I. CONTEXTO



## 1. FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO: DESDE 1989 TRABAJANDO EN EDUCACIÓN Y CULTURA

ARAUCO tiene la convicción de que el desarrollo del país se fortalece cuando el sector privado se involucra activa y responsablemente, junto al resto de los actores sociales en el mejoramiento de las comunidades donde realiza sus actividades productivas.

Para ARAUCO, la educación tiene un poder transformador que aporta libertad a las personas, equipara sus oportunidades, contribuye a reducir la brecha de la pobreza y actúa como principal motor del país. En este contexto, en 1989, creó Fundación Educacional Arauco con la misión de apoyar la educación municipal y el acceso a la cultura, para entregar mayores oportunidades a los niños y jóvenes de sectores más vulnerables. Desde entonces, la Fundación ha realizado programas de mejoramiento educativo y cultural en las regiones de Maule, Bío Bío y Los Ríos.

Desde su creación, Fundación Educacional Arauco ha desarrollado programas en 34 comunas, beneficiando a más de 570 escuelas, 5.000 profesores o agentes educativos que atienden anualmente a más de 100.000 niños.

En estos años de trabajo, se han realizado acciones en temas vinculados al desarrollo del lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático, gestión pedagógica, autoestima, apoyo a la primera infancia y contribución al desarrollo de orquestas infantiles y juveniles.

Como una forma de profundizar y enriquecer este trabajo, la Fundación realiza evaluación de programas e investigación educacional, lo que permite analizar los resultados obtenidos. Asimismo, los aprendizajes logrados se sistematizan y publican con el fin de compartir las diversas experiencias.

## 2. HISTORIA DEL PROGRAMA

El “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos” realizado en la comuna de Curepto (2010- 2013), recoge los aprendizajes de cada uno de los programas desarrollados por Fundación Educacional Arauco, donde fue trabajado el tema de la autoestima en la escuela.

La línea de Autoestima, en Fundación Educacional Arauco, surge como un componente del “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” realizado en la comuna de Arauco (1990 - 1994), por ser considerado, al igual que “Lenguaje” y “Razonamiento lógico matemático”, un elemento fundamental y transversal al proceso de desarrollo y aprendizaje de cada estudiante. Posteriormente, se realizan cuatro versiones de este programa en otras comunas (Cañete, Tirúa, Constitución y Empedrado) y, posteriormente se desarrollan programas donde se trabajó exclusivamente el tema de autoestima (Valdivia).

En términos generales, dentro de los programas de Autoestima desarrollados por Fundación Arauco se pueden identificar dos grandes objetivos: uno centrado en el for-



talecimiento de la autoestima del profesor y otro, focalizado en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes a través de un modelo de trabajo transferible por los profesores a su quehacer con los alumnos. Si bien la mayoría de los programas contemplan ambos objetivos, también existen casos donde sólo se trabaja el primero.

Haciendo un recuento del trabajo realizado por Fundación Educacional Arauco en el área de autoestima, entre otros, se puede decir que se han realizado cinco versiones del “Programa Interactivo”<sup>1</sup>, donde han participado 650 profesores de 92 escuelas municipales pertenecientes a la Región del Maule y a la Región del Bío Bío. Además, se han realizado tres programas donde sólo se trabajó autoestima, trabajo que se orientó a profesores de escuelas municipales de la comuna de Valdivia, donde participaron 488 profesores de 31 escuelas de la Región de Los Ríos.

### 3. CONTEXTO EDUCATIVO NACIONAL

#### El desarrollo de la autoestima en los planes nacionales

Los niños y niñas, en la actualidad, están insertos dentro de un mundo que rápidamente va cambiando, donde el sistema educacional juega un rol fundamental a la hora

de brindar aquellas herramientas que más tarde necesitarán para desenvolverse con seguridad, para adaptarse a las necesidades del momento, acceder a nuevas oportunidades y desempeñarse con éxito en el ámbito personal y laboral.

Para relevar la importancia del trabajo en autoestima a nivel escolar, es necesario comprender cómo se ha presentado este tema a lo largo de los distintos procesos de reforma curricular que ha vivido el país en las últimas décadas. En éstos, el concepto de autoestima no ha dejado de estar presente, al contrario, ha ido adquiriendo cada vez mayor relevancia.

En el año 1990 se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que ordena el sistema educativo chileno, y plantea que “la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (título preliminar, artículo 2°). De este modo se asume y entiende que el sistema educativo debe contemplar un proceso de desarrollo integral.

Esta ley estableció que el Ministerio de Edu-

cación debía definir un marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, a partir del cual los establecimientos escolares tendrían la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio, o aplicar aquellos formulados por el Ministerio de Educación.

Los objetivos fundamentales fueron definidos como “las competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica” (Mineduc, 2002, p.5). En tanto, los contenidos mínimos obligatorios se definieron como “los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel” (Mineduc, 2002, p.5).

Dentro de los objetivos fundamentales se distinguían dos clases de objetivos: los objetivos fundamentales verticales (en adelante, OFV) y los objetivos fundamentales transversales (en adelante, OFT). Los primeros son “aquellos que se dirigen específicamente al logro de competencias en determinados dominios del saber y del desarrollo personal” (Mineduc, 2002, p.6). Los segundos son “aquellos que miran a la formación general del estudiante y que, por medio de su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico al currículum escolar (...) Hacen referencia a las finalidades generales de la enseñanza y son asumidos

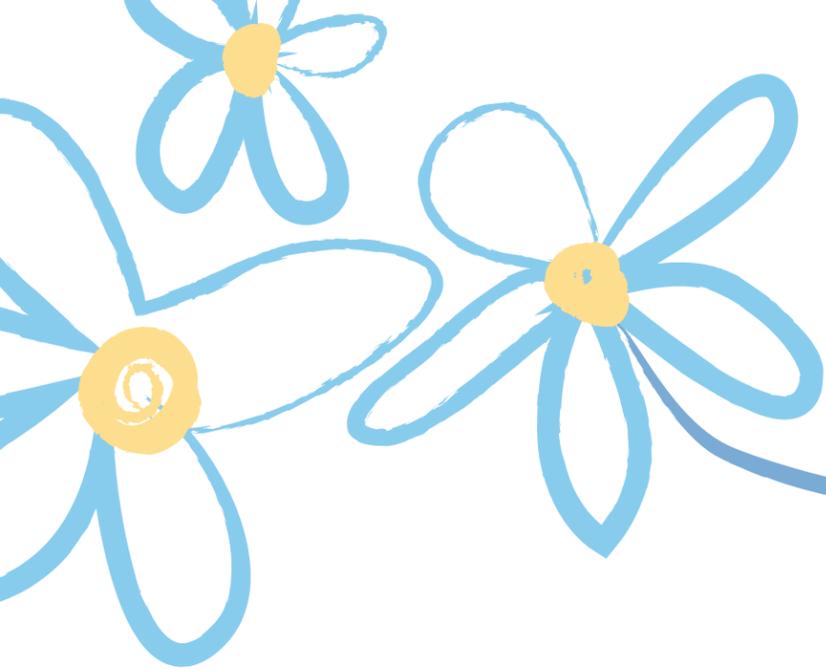
por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio” (Mineduc, 2002, p.6).

Como dicen Magendzo, Donoso y Rodas (1998, En Milicic, 2001), el desarrollo de la autoestima se incluye como uno de los elementos centrales de los objetivos transversales, éstos “tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos (...) Deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo” (Mineduc, 2002, p.7).

Años más tarde se promulga la Ley General de Educación (LGE) (2009), que conserva la misma visión general de la educación estipulada en la LOCE (título preliminar, párrafo 1, artículo 2°).

A diferencia de la LOCE, la LGE “reemplaza la forma de prescribir el currículum en Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales por Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Los Objetivos de Aprendizaje relacionan en forma más explícita las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr” (Mineduc, 2012, p.2). Las actitudes recién mencionadas “se integran a los conocimientos y las habilidades propios de cada disciplina y que derivan de los Objetivos de Aprendizaje

<sup>1</sup> Informe final programa “Interactivo para el desarrollo de la educación básica-R”, Constitución y Empedrado 2008-2012, Fundación Educacional Arauco, en preparación; Informe final programa “Interactivo para el desarrollo de la educación básica”, Constitución 2004-2007, Fundación Educacional Arauco, 2011; Informe final programa “Interactivo para el desarrollo de la educación básica”, Tirúa 2000-2003, Fundación Educacional Arauco, 2004; Informe final programa “Interactivo para la educación básica”, Cañete 1995-1998, Fundación Educacional Arauco, 1998; Informe final programa “Interactivo para la educación básica rural”, Arauco 1991-1994, Fundación Educacional Arauco, 1994



je Transversales (OAT)” (Mineduc, 2012, p. 3). Cabe destacar que los OAT equivalen a lo que antes era los OFT. La estabilidad de este tipo de objetivos se fundamenta “por una parte, con que éstos reflejan consensos generales y, por otra, con la permanencia de las visiones fundamentales sobre el hombre, la sociedad y el papel de la educación” (Mineduc, 2012, p.2).

El concepto de autoestima en particular, está mencionado explícitamente dentro de la LGE donde se plantea que el individuo, dentro del ámbito personal y social, debe “desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos” (título II, párrafo 1°, artículo 29). Además, la LGE establece como obligatoria la asignatura de orientación para el primer ciclo básico, la cual era obligatoria a partir del segundo ciclo en la ley anterior. Este cambio significa un progreso importante en cuanto otorga un tiempo y espacio dentro del horario escolar para trabajar los OFT, que de otra manera quedan relegados a segundo plano.

Cabe destacar que el mismo año en que se promulgó la LGE (2009), se publicó una actualización del marco curricular basado en la ley anterior, manteniendo la separación entre CMO y OF (OFT-OFV) establecida en ésta. En esta actualización se realizaron algunos cambios a los OFT. En el ámbito de crecimiento y autoafirmación personal, se incluye el objetivo de “conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno” (Mineduc, 2009, p.23).

Al realizar una visión general sobre el modo

en que se han incorporado los OFT a la práctica real en los establecimientos, al hacer la cuenta pública el año 2010 la ministra de educación, Mónica Jiménez, indicó que aunque en los últimos años se han realizado múltiples esfuerzos por mejorar la calidad educativa, lamentablemente este esfuerzo no se ha visto reflejado en lo que respecta a la implementación de los OFT; lo que se ha visto en el aula es que su enseñanza ha sido poco priorizada por los establecimientos y que su aplicación no ha sido suficientemente integrada con la enseñanza disciplinar. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de establecer instancias de trabajo con los profesores donde se enseñen métodos y estrategias que permitan implementar un sistema educativo integral, que pase del papel a la realidad.

Existe un hecho relevante dentro del escenario educativo nacional que coincide con el inicio del programa y que vale la pena reconocer y destacar. Este hecho es la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) el año 2008, que otorga a las escuelas recursos adicionales, en función del número de alumnos vulnerables que tengan, para ser utilizados en la mejora de la gestión administrativa y curricular, en el liderazgo directivo y en la convivencia escolar (Mineduc, 2008). Esta Ley entrega una señal clara respecto de la importancia de otorgar una mirada integral al proceso formativo de cada alumno, mirada que, concretamente, debe quedar reflejada en un plan de mejoramiento educativo donde se establecen qué acciones realizará cada escuela para reforzar estas áreas.

#### 4. SITUACIÓN COMUNAL

A continuación, se presentan las características de la comuna de Curepto en cuanto a antecedentes demográficos, sociales y educacionales. Estas muestran cuál era la situación comunal al momento de iniciar el programa (año 2010), es decir, reflejan qué antecedentes se utilizaron para definir el diseño inicial del programa y su posterior ejecución.

##### A. Aspectos demográficos

La comuna de Curepto se encuentra en la Región del Maule (ver figura N° 1), en el noroeste de la provincia de Talca y tiene una superficie de 1.074 km<sup>2</sup> (Sistema Nacional de Indicadores Municipales, 2010). Colinda con el río Mataquito y la comuna de Lican-tén por el norte, con las comunas de Constitución y Pehuenhue por el sur, con las comunas de Hualañé y Sagrada Familia por el este y con el océano Pacífico por el oeste. Se encuentra a 73 kilómetros de Talca, la capital regional, y a 297,54 kilómetros de Santiago.

La comuna de Curepto se divide en un 0,15% de áreas urbanas e industriales, un 11,28% de áreas agrícolas, un 39,45% de praderas y matorrales, y un 46,35% de bosques (Corporación Nacional Forestal, publicado en Sistema Nacional de Indicadores Municipales, 2010).

De acuerdo a las estimaciones para el año 2010 del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), la comuna de Curepto cuenta con una población de 9.658 personas, constituyendo el 0,96% de la población regional, y en donde predomina la población masculina (54,18%).

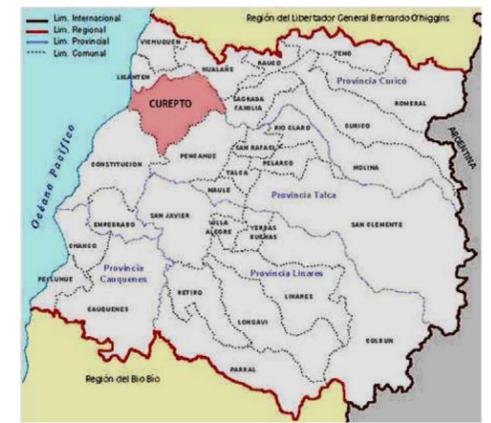


Figura N° 1: Mapa de la Región del Maule.

Considerando la distribución de la población por zona geográfica, la mayor parte de la población de la comuna de Curepto habita en zonas rurales (56,54%), mientras que el porcentaje de población urbana alcanza el 43,46%, diferencia que se ha ido acentuando con los años. Esta realidad difiere de la del promedio de la Región del Maule, en donde la población rural constituye un 48,7% y la población urbana un 51,3%. La población indígena constituye un 0.25% de la comuna. (Sistema Nacional de Indicadores Municipales, 2010).

*“Estos indicadores dan cuenta de la situación de vulnerabilidad en que se encuentra la población de la comuna de Curepto y de la necesidad de recibir apoyo en las diversas variables que afectan la calidad de vida y el desarrollo humano”.*



### B. Aspectos sociales

**Actividad económica:** La economía de Curepto se basa principalmente en la actividad silvoagropecuaria, siendo una comuna principalmente forestal donde destacan los bosques de pino insigne cuyo uso apunta a la industria de la celulosa. El 42,7% de la población económicamente activa se encuentra inserta en el sector primario; el 5,34% en el sector secundario, y el 38,96% en el terciario (Sistema Nacional de Indicadores Municipales, 2010).

Al comparar la comuna de Curepto con la provincia de Talca, la Región del Maule y el país, ésta se encuentra en términos generales en una situación de desventaja, a excepción del porcentaje de población en situación de indigencia, donde esta relación se invierte (ver tabla N°1).

**Ingreso autónomo promedio:** Con relación al ingreso autónomo promedio de los hogares, el promedio en la comuna de Curepto de \$286.598 lo pone en una situación de precariedad, representando un 47% del ingreso a nivel nacional y un 67% a nivel regional (Encuesta CASEN 2006, Ministerio de Planificación y Cooperación). A pesar de ello, al comparar los ingresos registrados en la Encuesta CASEN 2003, 2006 y 2009, se observa una clara tendencia al aumento.

**Índice de Desarrollo Humano:** Según la Encuesta de IDH del año 2003, Curepto se encuentra en la región con el menor IDH del país y, al mismo tiempo, presenta un IDH general y por dimensiones más bajos que el

promedio de la región (a excepción de la dimensión Ingresos) y del país, ubicándose en el lugar 262 de 341 comunas consideradas. Haciendo uso de las categorías presentadas por el PNUD, el IDH (general) de Curepto es “bajo”; las dimensiones Salud y Educación se encuentran en la categoría “muy bajo”, y la dimensión Ingreso se encuentra en “medio” (ver el Tabla N° 2) (PNUD/MIDEPLAN 2006).

**Índice de Infancia:** Curepto presenta un Índice de Infancia (0,44) muy bajo respecto al resto de las comunas de la Región del Maule (0,6) y del país (0,66). Destaca la dimensión Salud, donde Curepto tiene el puntaje más bajo de toda la región.

Todos estos indicadores dan cuenta de la situación de vulnerabilidad en que se encuentra la población de la comuna de Curepto y de la necesidad de recibir apoyo en las diversas variables que afectan la calidad de vida y el desarrollo humano.

### C. Aspectos educacionales

**Analfabetismo, promedio de escolaridad y nivel educacional:** Curepto se encuentra en una situación de desventaja en comparación con la Región del Maule y el país en cuanto al porcentaje de analfabetismo, el promedio de escolaridad y el nivel educacional.

**Nuevas tecnologías:** De acuerdo a la información entregada por el Programa Enlaces en diciembre del año 2009, todos los establecimientos educacionales de la comuna forman parte de éste y cuentan con computadores. Sin embargo, a la fecha sólo cuatro

Tabla N°1: Indicadores socioeconómicos y de salud

| Tasa   | País  | Región del Maule | Curepto |
|--|-------|------------------|---------|
| Pobreza (indigentes y los pobres no indigentes)  | 13,7% | 17,7%            | 21,1%   |
| Indigencia                                       | 3,2%  | 4,2%             | 2,9%    |
| Tasa de desocupación (población = o > a 15 años) | 7,3   | 6,8              | 9,8     |
| Tasa de Natalidad *                              | 15,0  | 14,2             | 10,7    |
| Tasa de Mortalidad *                             | 5,4   | 4,8              | 9,3     |

Fuente: INE 2009, Encuesta Casen 2006, MIDEPLAN. \* Tasas brutas período 2005-2009.

Tabla N°2: Índice de Desarrollo Humano de la comuna de Curepto, 2003

|                  | IDH    | D. Salud | D. Educación | D. Ingreso |
|------------------|--------|----------|--------------|------------|
| País             | 0,6724 | 0,776    | 0,748        | 0,650      |
| Región del Maule | 0,675  | 0,744    | 0,696        | 0,585      |
| Curepto          | 0,644  | 0,704    | 0,625        | 0,604      |

Fuente: MIDEPLAN, Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, 2006.

Tabla N°3: Índice de Infancia de la comuna de Curepto, por dimensión.

| Dimensión IF | Habitabilidad | Salud    | Educación | Ingresos |
|--------------|---------------|----------|-----------|----------|
| Categoría    | Muy bajo      | Muy bajo | Bajo      | Bajo     |
| Puntaje      | 0,58          | 0,38     | 0,42      | 0,47     |

Fuente: Índice de Infancia y de la Adolescencia, Una Mirada Comunal y Regional. MIDEPLAN - UNICEF, 2009

Tabla N°4: Analfabetismo, promedio de escolaridad y nivel educacional

|  | País      | Región del Maule | Curepto  |
|--|-----------|------------------|----------|
| Analfabetismo (población > de 15 años) | 3,9%      | 7,4%             | 13,6%    |
| Promedio de escolaridad                | 10,1 años | 9 años           | 7,1 años |
| <b>Nivel educacional</b>               |           |                  |          |
| Sin educación                          | 7,4%      | 9,3%             | 10,3%    |
| Educación básica completa              | 26,7%     | 34,8%            | 13,9%    |
| Educación media completa               | 38,5%     | 34,0%            | 19,8%    |

Fuentes: Encuesta Casen 2006, MIDEPLAN.

de ellos tienen acceso a internet.

**Distribución de establecimientos educacionales:** La comuna de Curepto tiene 26 establecimientos de educación municipal, en donde la mayoría se encuentra en el sector rural, aunque los establecimientos urbanos son los que focalizan y concentran el mayor porcentaje de la matrícula escolar de la comuna. De hecho, de los 1.390 alumnos matriculados, el 60% pertenecen a la escuela Pedro Antonio González y al Liceo Luis Correa Rojas, los únicos establecimientos urbanos de Curepto (DAEM, 2010).

De los 26 establecimientos de la comuna, la mayoría sólo atiende de 1° a 6° básico y son escuelas con cursos combinados (sus profesores enseñan dos o más cursos en forma simultánea), sólo tres imparten educación desde el Primer Nivel de Transición hasta 8° básico y uno entrega educación a adultos.

**Dotación docente:** De acuerdo a la información proporcionada por la Dirección Municipal de Educación (2010) Curepto contaba con 22 asistentes de la educación y 118 docentes que cumplían diversas funciones. De los profesores, el 66,1% se desempeñaba en la educación general básica.

Tabla N°5: Porcentaje de computadores con acceso a internet

| País | Región del Maule | Curepto |
|------|------------------|---------|
| 97%  | 72%              | 41%     |

Fuente: Sistema Nacional de Indicadores Municipales, 2010

Tabla N° 6: Dotación docente de los establecimientos educacionales de Curepto.

| Cargos de los docentes    | N°  | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Directores                | 5   | 4,5  |
| Inspección general        | 4   | 3,6  |
| Unidad técnico pedagógica | 3   | 2,7  |
| Educación parvularia      | 4   | 3,6  |
| Educación general básica  | 74  | 66,1 |
| Educación diferencial     | 9   | 8,0  |
| Educación media           | 13  | 11,6 |
| Total docentes            | 118 | 100  |

#### D. Características beneficiarios del programa.

Los beneficiarios del programa fueron integrantes de los 26 establecimientos educacionales dependientes de la Ilustre Municipalidad de Curepto, que corresponden a 116 docentes y directivos, 17 asistentes de la educación, que atienden a una matrícula de 1.390 alumnos. Por distintas razones, de la planta docente hubo dos personas que no participaron en el programa (participaron 116 de 118) y del grupo de asistentes hubo cinco personas que también declinaron su participación (participaron 17 de los 22).

Dentro del total de beneficiarios se puede reconocer un grupo de “beneficiarios directos”, que participarán de las jornadas que realiza Fundación Educacional Arauco (133 directivos, profesores y asistentes de la educación) y otro grupo de “beneficiarios indirectos”, que se beneficiarán del trabajo que realizarán los docentes al momento de transferir la estrategia al aula (alumnos).

### Beneficiarios directos

La edad promedio de los participantes era de 50 años.

En concordancia con la edad promedio de los profesores, los años de ejercicio también tienden a ser altos. Mientras que el 37% de los profesores han ejercido entre 0 y 25 años, el 52% de ellos ha ejercido entre 26 y 43 años.

Respecto a los estudios, la gran mayoría de los profesores tienen estudios universitarios (71%), mientras que el 17% tiene estudios en institutos profesionales, escuela normal o regularización universitaria.

Si bien las posibilidades de perfeccionamiento docente son difíciles para estos profesores, dada la distancia de los centros universitarios, el tiempo y los costos que ello implica, el promedio de horas de perfeccionamiento de los profesores es de 2.425, donde el total se correlaciona con su edad, ascendiendo a medida que los profesores aumentan su edad. La gran mayoría de los asistentes de la educación no tiene horas de perfeccionamiento.

Tabla N°7: Porcentaje de profesores y asistentes de la educación por rango etario

| Rango etario | Porcentaje de profesores* | Porcentaje de asistentes de la educación | Curepto  |
|--------------|---------------------------|--|----------|
| 60 o más     | 27%                       | 5%                                       | 13,6%    |
| 50-59        | 40%                       | 53%                                      | 7,1 años |
| 40-49        | 15%                       | 32%                                      | 10,3%    |
| 20-39        | 16%                       | 10%                                      | 13,9%    |

\*2% sin información.

### Beneficiarios indirectos

La matrícula comunal de alumnos al iniciar el programa de autoestima, de acuerdo a la información proporcionada por la Dirección Municipal de Educación de Curepto era la siguiente.

Tabla N°8: Matrícula municipal de la comuna de Curepto, 2010.

| Nombre del establecimiento     | Pre-básica | 1er ciclo  | 2º ciclo   | Ed. Media  | Total       |
|--------------------------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| Ana Espina Riveros             | 0          | 8          | 3          | 0          | 11          |
| Capilla de Rapilermo           | 0          | 6          | 3          | 0          | 9           |
| Carmen R. Martínez Baeza       | 0          | 9          | 1          | 0          | 10          |
| Docamávida                     | 0          | 11         | 7          | 0          | 18          |
| Domulgo                        | 0          | 2          | 1          | 0          | 3           |
| Elena Armijo Morales           | 29         | 80         | 74         | 0          | 183         |
| Fray Pedro Armengol Valenzuela | 8          | 36         | 50         | 0          | 94          |
| Gaspar Herrera Herrera         | 0          | 13         | 6          | 0          | 19          |
| Hornillos                      | 0          | 4          | 2          | 0          | 6           |
| José Luis Richards González    | 0          | 12         | 7          | 0          | 19          |
| José Miguel Carrera            | 0          | 4          | 4          | 0          | 8           |
| Juan Jesús González            | 0          | 20         | 27         | 0          | 47          |
| La Orilla                      | 0          | 6          | 3          | 0          | 9           |
| La Trinchera                   | 0          | 5          | 1          | 0          | 6           |
| Las Mercedes                   | 0          | 12         | 4          | 0          | 16          |
| Liceo Luis Edmundo Correa      | 0          | 0          | 0          | 287        | 287         |
| Llongocura                     | 0          | 2          | 2          | 0          | 4           |
| Manantiales                    | 0          | 7          | 2          | 0          | 9           |
| María P Castro González        | 0          | 6          | 3          | 0          | 9           |
| Marina Rojas Sandoval          | 0          | 30         | 30         | 0          | 60          |
| Mauricio Letelier Letelier     | 0          | 4          | 3          | 0          | 7           |
| Pedro Antonio González         | 29         | 213        | 288        | 0          | 530         |
| Pupilla                        | 0          | 2          | 1          | 0          | 3           |
| Quebrada de los Guindos        | 0          | 7          | 2          | 0          | 9           |
| Salto del Tabunco              | 0          | 6          | 3          | 0          | 9           |
| San Francisco Asís             | 0          | 2          | 3          | 0          | 5           |
| <b>MATRÍCULA TOTAL</b>         | <b>66</b>  | <b>507</b> | <b>530</b> | <b>287</b> | <b>1390</b> |
| <b>MATRÍCULA TOTAL %</b>       | <b>5%</b>  | <b>36%</b> | <b>38%</b> | <b>21%</b> | <b>100%</b> |

Fuente: Dirección Educación Municipal Curepto 2010.

El hecho de que la matrícula de educación media represente solo la quinta parte de la matrícula comunal da cuenta de la existencia de un porcentaje de alumnos que al terminar la educación básica no continúa sus estudios en la comuna.

Otro antecedente de los beneficiarios lo constituyen los resultados del SIMCE y PSU, previos al inicio del programa. A continuación, la tabla N° 5 muestra los promedios de SIMCE nacionales y municipales, del grupo socioeconómico correspondiente a Curepto.



Se observa en esta tabla que los puntajes históricos SIMCE de la comuna de Curepto son similares a la media nacional, encontrándose por sobre la media nacional y que durante el año 2009 aumentó significativamente el puntaje promedio, superando incluso a la media nacional.

Tabla N° 9: Resultados SIMCE de la comuna de Curepto.

| Año              | Lenguaje   |                |                | Matemática |                |                | Comprensión del Medio |                |                |     |
|------------------|------------|----------------|----------------|------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|-----|
|                  | País Total | Municipal País | Comuna Curepto | País total | Municipal país | Comuna Curepto | País total            | Municipal país | Comuna Curepto |     |
| <b>4° básico</b> |            |                |                |            |                |                |                       |                |                |     |
| 2007             | 254        | 241            | 254            | 246        | 231            | 243            | 250                   | 235            | 251            |     |
| 2008             | 260 ↑      | 247            | 259            | 247        | 231            | 246            | 250                   | 235            | 247            |     |
| 2009             | 262        | 248            | 276 ↑          | 253 ↑      | 236            | 265 ↑          | 256 ↑                 | 239            | 263 ↑          |     |
| <b>8° básico</b> |            |                |                |            |                |                |                       |                |                |     |
| 2007             | 253        | 241            | 245            | 256        | 242            | 251            | Nat                   | 250            | -              | 245 |
|                  |            |                |                |            |                |                | Soc                   | 258            | -              | 251 |
| 2009             | 252        | 239            | 241            | 260        | 244            | 242 ↓          | Nat                   | 251            | 236            | 249 |
|                  |            |                |                |            |                |                | Soc                   | 259            | 243            | 245 |
| <b>II° medio</b> |            |                |                |            |                |                |                       |                |                |     |
| 2008             | 255        | 242            | 234            | 250        | 231            | 223            |                       |                |                |     |

Fuente: MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile, SIMCE 2007, 2008, 2009.  
 ↑ Indica que hubo aumento significativo del puntaje promedio.  
 ↓ Indica una disminución significativa del puntaje promedio.  
 Fuente: www.simce.cl

Al analizar la información presentada en el cuadro anterior y considerando los puntajes comunales obtenidos en la prueba SIMCE de 4° básico en los años 2007 y 2008 se puede señalar que, en las tres mediciones (Lenguaje, Matemáticas y Comprensión del Medio), Curepto presentó puntajes similares a los resultados de la media nacional, encontrándose por sobre la media municipal. Sin embargo, durante el año 2009 aumentó significativamente el puntaje promedio superando incluso a la media nacional.

medio muestran que a medida que aumenta el nivel escolar en la comuna, el desempeño disminuye. En 8° básico los resultados comunales se acercan más a la media municipal, y en II° éstos están incluso más bajos que los municipales tanto en lenguaje, como en matemáticas (ver tabla N° 6).

Se observa en esta tabla que los resultados en la PSU de la comuna de Curepto han disminuido durante los últimos años. Son más bajos respecto a los resultados del país y más bajos incluso que los resultados alcanzados a nivel municipal.

Por su parte, los resultados de 8° básico y II°

Tabla N° 10: Resultados PSU del liceo de la comuna de Curepto.

| Puntaje promedio PSU | Porcentaje de profesores* | Porcentaje de asistentes de la educación | Curepto |
|----------------------|---------------------------|--|---------|
| 2007                 | 523                       | 472                                      | 465     |
| 2008                 | 500                       | 472                                      | 373     |
| 2009                 | 487                       | 487                                      | 345     |

Fuente: www.demre.cl

# PARTE II. PROGRAMA

## 1. FUNDAMENTOS

Como lo sugiere el nombre, el presente programa ha centrado su atención en el fortalecimiento de la autoestima tanto de los profesores como de sus estudiantes, a la vez que ha buscado fomentar el trabajo en equipo entre los profesionales de los establecimientos escolares. A continuación, se profundizará sobre lo que entendemos por autoestima, se describirá el efecto que tiene la autoestima sobre los docentes y su relación con el desgaste profesional. Luego se hablará sobre el efecto que tiene la autoestima de los docentes sobre sus estudiantes, y el efecto que tiene el trabajo de la autoestima en las escuelas sobre los estudiantes. Finalmente, se describirá lo que entendemos por trabajo en equipo en el contexto escolar, enmarcándolo dentro del concepto de cultura escolar colaborativa.

### 1.1 La Autoestima

La autoestima puede definirse como una competencia específica, de carácter socio-afectivo, que se expresa en el individuo a través de un proceso psicológico complejo que involucra tanto a la percepción, la imagen, la estima y el autoconcepto que tiene éste de sí mismo. Se refiere al juicio de valor y a las emociones asociadas a las percepciones que tiene de sí. (Miranda, 2005). Así como la autoestima alude a los aspectos afectivos y evaluativos de la percepción de uno mismo, el autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos de esta percepción, funcionando como dos caras de una

misma moneda. (Machargo, 1996, citado por Milicic, 2001). A pesar de esta distinción teórica, tal como indica Milicic, N. (2001), “no se trataría de conceptos excluyentes, sino, por el contrario, se imbrican y complementan.” (p.17).

La autoestima es un factor clave en el desarrollo de un buen ajuste emocional, cognitivo y práctico (Miranda, 2005). Tener una autoestima positiva es una de las variables más significativas para la adaptación social. En muchos casos, es la clave del éxito o fracaso personal, debido a que en ella está la base de la capacidad para responder de manera activa y positiva a las oportunidades que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida. Constituye una la pieza fundamental del desarrollo integral, equilibrio y bienestar emocional, y es el marco de referencia desde el cual las personas proyectan las metas para su vida (Seligman et al, 1995).

Una autoestima elevada está asociada a estados de ánimo más alegres, sentimientos de optimismo, adecuados niveles de energía y un estado general de felicidad. Las personas con una alta autoestima tienden a manifestar un comportamiento auto-dirigido, ser más independientes, decididos y asertivos. Se muestran más adaptados y son más efectivos socialmente, logrando entablar relaciones amorosas y formar amistades en el mundo personal y laboral. Tienden a enorgullecerse de sus logros, a la vez que son capaces de recibir críticas y reconocer sus errores, lo que los predispone positivamente.



te a asumir riesgos calculados (Baumeister, 2005, citado por Reasoner, 2006). Una autoestima elevada promueve el aumento de la motivación, las expectativas de logro, el uso de mecanismos adecuados para afrontar sus dificultades, y el despliegue de conductas que favorecen el desempeño académico o laboral. A su vez, constituye un factor protector contra enfermedades mentales y físicas, el abuso de sustancias, los trastornos alimenticios, los trastornos ansiosos, la depresión, la deserción escolar y las conductas antisociales (Reasoner, 2006; Brent et al, 2005).

Se ha observado que los niveles de autoestima durante la infancia y adolescencia tienen un importante impacto durante su adultez. Una baja autoestima durante la adolescencia es predictiva de consecuencias negativas en su adultez, asociándose a una disminución de la salud física y mental. Los adolescentes con baja autoestima tienen 1,26 veces más probabilidades de desarrollar un trastorno depresivo, 1,6 de desarrollar un trastorno de ansiedad, y 1,32 de desarrollar una adicción al tabaco durante la adultez. Tienen 2,13 veces más probabilidades de ser condenados por crímenes violentos y 1,32 de ser condenados por cualquier crimen. Tienen 2,13 veces más probabilidades de desertar la escuela y tienden a tener menos estudios superiores. Adicionalmente, tienen 1,45 veces más probabilidades de vivir períodos largos de desempleo y, además, tienden a tener más problemas laborales y económicos durante su vida adulta (Reasoner, 2006).

Resulta relevante destacar que el concepto de autoestima tiene un carácter dinámico (Miranda, 2005, p.861). Como lo indica Miranda (2005), *“la toma de conciencia de la valía personal se va construyendo y reconstruyendo durante toda la vida, tanto a través de las experiencias vivenciales del sujeto, como de la interacción de éste con los otros y el ambiente.”* (p. 861). Al estar la autoestima ligada al entorno social en el que se encuentra el sujeto, su abordaje debe hacerse contemplando los dos núcleos sociales más significativos para el niño: la familia y la escuela (Mestre y Frías, 1996).

El componente autoevaluativo reúne juicios sobre sí mismo que el niño va acumulando a partir de varias fuentes de valoración. Algunos de esos juicios pueden provenir de “otros” significativos, que él va internalizando: valores, normas, nociones de lo que es socialmente aceptable, etc. A medida que el niño va creciendo, y como una función del desarrollo, la autovaloración se va tornando cada vez más autónoma y los juicios autovalorativos comienzan a ser menos dependientes de los otros. Una tercera fuente de valoración está constituida por la forma en que el niño se compara con su grupo de pares (hermanos, compañeros de curso, etc.) (Milicic y Gorostegui, 1993).

Un cambio en la autoestima del profesor impactará en su práctica profesional, incluyendo la forma como se relaciona con sus colegas y estudiantes. A su vez, un cambio en la autoestima del estudiante impactará en la forma como éste interactúa tanto con

sus profesores como con sus pares, y cómo afronta su proceso de aprendizaje escolar.

Cabe destacar que, si bien la autoestima y el autoconcepto son dinámicos, también es cierto que son más bien estables en el tiempo. Como lo indican Milicic y Gorostegui (1993), *“en los niños puede ser muy dependiente de la situación, pero se va estabilizando de manera progresiva a través del tiempo”*.

## 1.2 La Autoestima del Profesor y el desgaste Profesional

La valoración que a lo largo de la vida profesional se va haciendo el docente de sí mismo tiene una gran importancia dada su influencia sobre su formación psicosocial, sobre el proceso de regulación, autorregulación y desarrollo profesional. Adicionalmente, tiene un significativo impacto sobre los estudiantes, afectando su rendimiento académico, formación valórica y desarrollo socioemocional (Miranda, 2005).

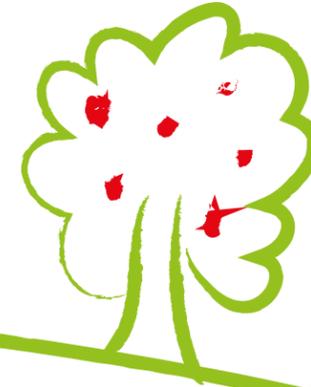
En el ambiente laboral, las cualidades de una elevada autoestima están siendo cada vez más valoradas. El estrés, la alta incidencia del alcohol y del abuso de drogas, el deterioro en las relaciones amorosas, la depresión y la incapacidad para trabajar efectivamente, entre otros, son síntomas de una baja autoestima. El resultado es un aumento en los niveles de ausentismo y rotación de empleados, que constituyen un elevado costo para los empleadores. Los programas y estilos de liderazgo conducentes a fortalecer la autoestima repercuten en un aumen-

to de la productividad (Reasoner, 2006) Tan significativo es el impacto de esta variable, que se ha observado que un 15% de mejora en la “moral” de los empleados resulta en el aumento de un 40% de la productividad. (Koretz, 1998, citado por Reasoner, 2006).

La literatura sobre ansiedad, afrontamiento y estrés en el ámbito organizacional está demostrando que la enseñanza es una tarea profesional particularmente estresante. De hecho, la práctica docente se considera una de las más vulnerables a padecer problemas de salud mental (ej. ansiedad, depresión, ira), enfermedades físicas (ej. dolores de cabeza, úlceras pépticas, reactividad cardiovascular) o síntomas conductuales (ej. bajas laborales, menor compromiso con la enseñanza, absentismo). (Extremera et al, 2003, p.260).

Se ha constatado que el síndrome de burnout, o desgaste profesional, podría jugar un papel importante en la aparición de los síntomas mencionados en la cita anterior (Extremera et al, 2003). Según Maslack y Jackson (1986), la conceptualización más extendida define el desgaste profesional como *“un síndrome compuesto por tres síntomas: cansancio o agotamiento emocional, despersonalización o actitud cínica hacia los demás y falta de realización personal caracterizada por sentimientos de incompetencia y fracaso laboral”* (Extremera et al, 2003, p.260).

A la base del desgaste profesional se han encontrado una variedad de factores: aquellos asociados a las relaciones interpersonales,



factores organizacionales y sociales, y factores de personalidad y habilidades emocionales (Brock y Grady, 2000; Valero, 1997; Van Horn y Schaufeli, 1997, citados por Extremera et al, 2003). Entre estos últimos, se encuentra la autoestima del profesor, que funciona como variable mediadora entre las condiciones organizacionales y sociales del sistema educativo, y el desgaste profesional (Byrne, 1994, citado por Extremera et al, 2003). Es decir, la autoestima del profesor puede funcionar como factor protector contra otros factores de riesgo que puedan estar presentes en su ambiente laboral.

### 1.3 El Efecto de la Autoestima del Profesor sobre sus Estudiantes

El problema de la baja autoestima de los docentes no sólo afecta a su propia salud mental y física, ya que las bajas laborales, la alta rotación, el absentismo y el decremento de la productividad inciden negativamente en la calidad de la enseñanza que se imparte en el sistema educativo (Extremera et al, 2003).

Adicionalmente, la influencia del profesor “no se limita al aparcamiento y a la preparación académica, sino que interviene de forma directa y determinante en la formación del carácter y de la personalidad del niño y, por consiguiente, del futuro adulto.” (Voli, 2002, p.11).

Estudios como el de Reasoner (1984) y Zanonco (1996), señalan con fuerza que la clave para desarrollar la autoestima en los niños está en cómo se sienten los profes-

res con respecto a sí mismos en términos socio-afectivo y metacognitivo (citados por Miranda, 2005).

El profesor tiene un mayor impacto sobre la autoimagen y apreciación personal de los estudiantes que otros actores sociales, pues, *“entre sus funciones, está el de transmitir mensajes en forma permanente, utilizando para ello sus propias emociones respecto a sí mismo, elemento clave para desarrollar la autoestima en los alumnos”* (Arzola y Collarte, 1992; Reasoner, 1994; Sebastián, 1997; Huici, 2000, citados por Miranda, 2005, p. 869). De esta manera, el profesor actúa en clases desde su propio autoconcepto, autoestima, autoconocimiento y autorrealización. Es decir, a partir de cómo se sienta como persona. Su personalidad se proyecta al niño e interviene en su formación para la vida (Voli, 2002).

Se ha observado que los profesores con una buena autoestima son más reforzadores, dan más seguridad a los niños, permite a los estudiantes sentirse más satisfechos con su rendimiento escolar, desarrollan un clima emocional más positivo y sus estudiantes se ven más contentos en la sala de clases. Por su parte, los profesores con baja autoestima tienden a tener miedo de perder autoridad, por lo tanto, usan una disciplina mucho más represiva. Además, sus estudiantes son menos creativos, no saben trabajar solos, están más tensos e irritables y su menor autonomía los lleva a depender del control que el adulto ejerce sobre ellos (Reasoner, 1994; Voli, 2002).

El gran impacto que tiene la personalidad y la autoestima de los profesores no sólo sobre sus propias vidas, sino que también sobre las de sus estudiantes, hace urgente la necesidad de que los programas orientados hacia el desarrollo de la autoestima en las escuelas los contemple no sólo como “medios” para fortalecer la autoestima de sus estudiantes, sino también como beneficiarios directos. Los profesores deben ser capaces de proyectar a los niños unas personalidades de adultos seguros, abiertos, efectivos, claros, serenos, comprensivos y autorrealizantes. Pero esta tarea reviste de una gran complejidad, en particular si ellos mismos no han resuelto o no están en proceso de resolución de sus propias dificultades anímicas (Voli, 2002).

Debemos empezar a mentalizar a los profesores para que se motiven a llevar a cabo en sí mismos una labor de crecimiento personal que les abra y les capacite para utilizar, en su labor educativa dentro de la escuela, los mismos conceptos y dinámicas de crecimiento y aprendizaje continuo e interdependiente adaptados a los niños (Voli, 2002, p.21).

Estudios realizados en diversas escuelas que han implementado programas de fortalecimiento de la autoestima, han mostrado cambios positivos a nivel de los profesores: mejoramiento las relaciones interpersonales entre los docentes y el clima escolar en general, aumento de la sensación de seguridad, mayor expresión de confianza en el sostenedor, una percepción más positiva

respecto al trabajo en equipo, aumento de la tendencia a compartir materiales e ideas, aumento de los sentimientos de cohesión y competencia personal, y expresión de una mayor satisfacción en la práctica de enseñar (Reasoner, 2006).

### 1.4 El Fortalecimiento de la Autoestima de los Estudiantes en la Escuela

Diversos estudios sobre la implementación de programas para el fortalecimiento de la autoestima en establecimientos educativos de variadas características, han mostrado un impacto positivo en las actitudes y conductas de los estudiantes y de los profesores (Reasoner, 2006; Mestre y Frías, 1996).

Los estudios llevados a cabo en las escuelas que implementaron programas de fortalecimiento de la autoestima han arrojado efectos positivos en diversas dimensiones de la autoestima de los estudiantes. En la dimensión académica, se observaron múltiples mejorías. Aumentó la motivación hacia el aprendizaje, el sentido de alerta hacia el ambiente de aprendizaje, la disposición a asumir nuevos riesgos y responsabilidades, los niveles auto-regulación e independencia, la capacidad para tomar iniciativa, la creatividad en torno a las actividades escolares, la atención dirigida a las tareas durante clases, la tendencia a preguntar cuando no entienden algo, y la capacidad de afrontar los errores, los fracasos y la crítica de manera fácil y cómoda. Adicionalmente, sus mejores habilidades sociales los convirtieron en personas cuya compañía es deseada y buscada por sus pares (Reasoner, 2006).

*La importancia del trabajo en equipo se enmarca dentro de las propuestas a favor de una cultura colaborativa y la generación de comunidades de aprendizaje.*



Se ha observado una relación positiva y bidireccional entre la autoestima de los estudiantes y su rendimiento escolar. Al valorar y reconocer la importancia de sus logros, ellos tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos, a confiar más en sus capacidades, a sentirse más eficaces, a esforzarse más y a tener una mejor disposición para aprender. A su vez, sus logros progresivos retroalimentan positivamente su autoestima (Reasoner, 1982; Gorostegui, 1992; Milicic, 2001; Mestre y Frías, 1996). También se ha observado una correlación positiva entre la autoestima y la fluidez lectora (Reasoner, 2006).

Algunos estudios se han centrado en los efectos de este tipo de programas en establecimientos que atienden a poblaciones de escasos recursos, evidenciando efectos positivos. Se observó una notoria mejoría en el rendimiento académico de los estudiantes y un aumento del porcentaje de estudiantes que siguieron estudios superiores. Además, hubo una disminución del porcentaje de conductas vandálicas, del ausentismo y la deserción escolar, de los problemas de disciplina y del consumo de drogas. (Reasoner, 2006).

Al preguntarle a los docentes de estas mismas escuelas sobre sus percepciones respecto a los efectos de estos programas, ellos también manifestaron haber observado cambios positivos: mejoría del clima general de la escuela, aumento de las actitudes de respeto y tolerancia hacia los estudiantes, más conductas cooperativas durante clases y en los recreos, mejoría en las habi-

lidades sociales, mejoría en las habilidades de resolución de conflicto, una significativa disminución de los problemas de disciplina, menor ausentismo, mayor involucramiento en las actividades escolares, aumento en la disposición a expresar su opiniones, y aumento del liderazgo de los estudiantes (Reasoner, 2006).

Cabe destacar que, como indica R. Reasoner (2006), aunque todos estos cambios no pueden atribuirse en su totalidad a los programas de fortalecimiento de la autoestima, es evidente que, cuando éstos son implementados de manera rigurosa, se obtienen significativas mejoras.

### 1.5 El Trabajo en Equipo y una Cultura Escolar Colaborativa

La importancia del trabajo en equipo se enmarca dentro de las propuestas a favor de una cultura colaborativa y la generación de comunidades de aprendizaje. Éstas funcionan bajo la lógica de que el profesor no puede ser un mero “ejecutor” de un currículum impuesto externamente, aislado en su sala de clases. Al contrario, la escuela es concebida como una organización de profesionales, con implicación de los docentes en las tareas lectivas y en el funcionamiento institucional. De este modo, la gestión escolar, cuyo foco es la articulación de acciones orientadas a cumplir con la intencionalidad pedagógica-educativa del centro escolar, queda en manos no sólo del equipo directivo, sino del conjunto de profesionales que conforman la escuela (Undurraga et al, 2002, Valentine, 2006).



Tradicionalmente, el modelo de formación docente ha sido en su mayor parte un modelo individualista. Este modelo ha llevado al profesor a trabajar aislado en su sala de clases, fomentando actitudes de competitividad, de rechazo a la crítica, tendencia a no compartir los recursos pedagógicos y una formación escolarizante (Undurraga et al, 2002). Estas actitudes y conductas han sido también avaladas por prácticas institucionalizadas en el sistema escolar, tales como la parcelación de los saberes al interior del currículum, los horarios y la sobrecarga. Este modelo se asocia a escuelas que han sido denominadas “atascadas” o de aprendizaje empobrecido, las que se caracterizan por tener dificultades para responder a las exigencias de los actuales estándares de calidad, y usualmente sus estudiantes tienen bajo rendimiento académico. (Rosenholtz, 1989, citado por Undurraga et al, 2002).

En contraposición con el modelo individualista, la propuesta del modelo colaborativo enfatiza la descentralización, la autonomía profesional y, por supuesto, la colaboración entre pares, donde el trabajo en equipo e interdisciplinario es clave para el logro de los objetivos del centro escolar (Undurraga et al, 2002). Para estas escuelas, denominadas “en movimiento” o de aprendizaje enriquecido dada su orientación hacia la mejora continua, el foco de atención está puesto en el aprendizaje de los estudiantes (Valentine, 2006).

En ellas, los profesores están convencidos de que la enseñanza es difícil en sí misma,

y que ellos nunca acaban de aprender; dar y recibir apoyo de sus pares no implica competencia, ya que es parte de una búsqueda común de una mejora sostenida. Estas escuelas trabajan bajo el supuesto de que la enseñanza constituye una empresa colectiva y que el análisis, evaluación y experimentación en compañía de los colegas hace a cada docente mejorar (Rosenholtz, 1989, citado por Undurraga, 2002). Los profesores intercambian frecuentemente sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que el intercambio sea útil para la práctica (Armengol, 2001, citado por Undurraga, 2002). Acá, no sólo los estudiantes aprenden, sino que también lo hacen sus profesores. Esto se debe en parte al hecho de que en esta cultura los profesores aceptan una responsabilidad colectiva por el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que es tarea compartida lograr mejorar el desempeño de sus estudiantes (Newman & Wehlage, 1995, citado por Valentine, 2006). Cabe destacar que en este modelo la formación profesional, apoyada y fomentada por parte del equipo directivo, no es vista desde una perspectiva individualista, sino como una *formación del grupo*, y está basada en las necesidades de la institución; por lo tanto, el aprendizaje profesional es compartido con los pares, ya que no responde a un interés personal para promocionarse (Armengol, 2001, citado por Undurraga, 2002).

Los estudiantes en las escuelas organizadas en torno a una cultura democrática y colaborativa logran un mejor desempeño académico que aquellos en escuelas que funcionan

bajo el paradigma tradicional individualista (Darling-Hammond, 1997 y Fullan, 1998, citado por Valentine, 2006). Estas escuelas no sólo mejoran la calidad de los aprendizajes, sino que promueven el desarrollo de las habilidades sociales y el fortalecimiento de la autoestima de sus estudiantes.

Así como se observa un efecto positivo sobre los estudiantes, también se puede observar en los docentes. En palabras de Voli (1998), “la colaboración y el apoyo mutuo entre profesores es uno de los factores básicos del bienestar y el éxito del profesorado en el centro escolar. Con este fin se necesita una labor por parte de todos para crear en los centros un clima de cooperación, *feedback* y apoyo.” (p.40). Se genera una interdependencia positiva entre los docentes, que contribuye a sumar sus esfuerzos, a estrechar sus relaciones interpersonales, a disminuir el desgaste profesional y, en términos generales, a mejorar el estado de salud mental y físico en su globalidad (Johnson y Johnson, 1999, citado por Hills, 2012). Una cultura colaborativa promueve la cohesión entre los profesores, genera un sentido de bienestar general, desarrolla una comprensión compartida del sentido o propósito que orienta sus prácticas, y origina una visión compartida de cómo debiese ser la escuela (Marzano, Waters y McNulty, 2005, citado por Valentine, 2006).

Para que este tipo de funcionamiento se pueda dar en una escuela, no sólo debe existir la convicción por parte del equipo directivo y de los docentes de que su traba-

jo debe realizarse en equipo, colaborativamente, sino que además deben existir algunas condiciones a la base que lo posibiliten, tales como los tiempos y espacios de trabajo fuera de aula, con pares de las mismas asignaturas y de otros departamentos (Armengol, 2001, citado por Undurraga, 2002). Lamentablemente, la tradición de horarios fragmentados y rígidos, y el desequilibrio entre horas dentro y fuera del aula, dificultan este proceso (Undurraga, 2002).

Otro factor especialmente relevante para que este cambio cultural se produzca y se sostenga en el tiempo es el liderazgo escolar, tanto formal como informal, ya que éste ayuda a moldear la cultura escolar y, por ende, la propia naturaleza del mejoramiento (Leithwood, 2009). Resulta crucial comprender que el desarrollo de una cultura de aprendizaje colaborativo es un proceso, más que un destino, y que requiere de conocimientos, habilidades y perseverancia (Ministry of Education-Ontario, 2010). Como plantean Heifetz y Linsky (2002, citado por Ministry of Education-Ontario, 2010), el cambio de cultura desde una individualista hacia una colaborativa es un desafío adaptativo; sólo puede abordarse mediante un cambio en las prioridades, creencias y hábitos de los miembros del establecimiento. Progresar requiere ir más allá de la experiencia autoritativa de sus líderes, para movilizar hacia el descubrimiento, modificar prácticas profundamente arraigadas, tolerar pérdidas y generar nuevas capacidades para emerger con algo nuevo, diferente.

La formación inicial docente en Chile no ha sabido formar docentes eficaces, preparados para trabajar colaborativamente en equipo (Antúnez, 1999, citado por Undurraga, 2002). De ahí se desprende la necesidad de apoyar este proceso mediante programas de formación continua, entendido a la escuela como el espacio privilegiado para llevar a cabo este proceso de perfeccionamiento. Este cambio implica el reconocimiento de que los recursos humanos de la organización son el elemento más decisivo para su renovación y mejora (Escudero, 1990 y 1991, citado por Undurraga, 2002).

En este contexto, implementar un programa donde se promueva la valoración personal y profesional del profesor, en el marco de una cultura de trabajo en equipo, y se entreguen herramientas para influir positivamente en el desarrollo de la autoestima de sus educandos, sin duda puede ayudar a que los profesores enfrenten mejor las dificultades propias de su profesión y realicen la mediación necesaria para ayudar a sus estudiantes a reconocerse como personas valiosas, seguras, aceptadas por su grupo, competentes y capaces de proponerse metas. En este sentido, el foco de este programa estará puesto tanto en el estudiante como en el profesor, dado que ambos actores son parte de un mismo sistema que debe ser fortalecido, partiendo de la base que todos requieren sentirse aceptados y valorados.

## 2. OBJETIVOS

El programa “Autoestima y fortalecimiento de equipos” tiene como propósito que en las escuelas de la comuna de Curepto se promueva el desarrollo y bienestar socioafectivo de sus estudiantes y docentes.

### a. Objetivos de Producto

Los participantes en el programa deben salir fortalecidos en desarrollo socioemocional y autoestima, metodologías de trabajo y evaluación de logros. Esto implica:

- Fortalecer a los participantes en los contenidos relacionados con el marco teórico de desarrollo socioemocional y autoestima.
- Desarrollar a los participantes en estrategias pedagógicas y materiales concretos para que fomenten el desarrollo socioemocional de los estudiantes.
- Compartir con los participantes en pruebas de evaluación de autoestima de los alumnos para usar como diagnóstico.

### b. Objetivos de Efecto

Las escuelas de la comuna de Curepto deben promover el desarrollo de la autoestima de los estudiantes y docentes. Esto requiere que los profesores, asistentes y directivos:

- Fortalezcan sus habilidades socioemocionales, lo que se traduce en un incremento de su autoconcepto.
- Perciban la formación socioemocional como parte de sus responsabilidades.

- Implementen sistemáticamente estrategias de promoción de la autoestima en el aula.

#### Además, implica que las escuelas:

- Cuenten con un plan organizado y sustentable de actividades para la promoción de la autoestima.

### c. Objetivo de Impacto

Indirectamente se espera que los estudiantes de los establecimientos de la comuna de Curepto:

#### Fortalezcan su autoestima:

Este objetivo supone que el desarrollo personal de los estudiantes resultará favorecido, en la medida que sus profesores transfieran al aula los conocimientos adquiridos a lo largo del programa.

## 3. DESCRIPCIÓN

### 3.1 Características generales

Para dar cuenta de los objetivos que se pretende alcanzar, el “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos” define un modelo de acción con las siguientes características (Fundación Educacional Arauco; Sanhueza, Cuadrado y Lucchini, 2003):

#### A. Es comunal.

Se trabajó con la totalidad de la matrícula escolar de la comuna, con los 26 establecimientos educativos municipales urbanos y rurales, de Curepto.

#### B. Establece alianzas entre lo público y lo privado.

Se unieron los esfuerzos de la empresa privada a través de su Fundación Educacional, del equipo técnico a cargo de los profesores de las escuelas participantes de la municipalidad a nivel de su Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM de Curepto), del Ministerio de Educación a través del Departamento de Educación Provincial (DEPROE Talca) y con el Estado de Chile a través del uso que se hace de la Ley de Donaciones con fines Educativos con lo cual se financia este programa.

#### C. Promueve la participación de todos los miembros del equipo docente.

Directores, directivos superiores, profesores de 1° básico a IV° medio, educadoras de párvulos, educadoras diferenciales y asistentes de la educación participaron conjuntamente. Esto genera una mística compartida, un fortalecimiento de las relaciones humanas, desarrolla un lenguaje común entre pares, potencia los efectos de los aprendizajes y favorece el compartir metas y objetivos.

#### D. Se inserta en la comunidad asumiendo las políticas nacionales existentes.

Se realizaron acciones que potencian y aúnan los esfuerzos de las autoridades políticas y educacionales locales y la empresa privada.

#### E. Son dictados en la misma comuna.

El perfeccionamiento fue al lugar de trabajo de los docentes. Las actividades se realizaron en las mismas escuelas de los participantes, lo que facilitó la participación masiva de los equipos completos de las escuelas.



**F. Tiene una duración prolongada y finita en el tiempo.**

El programa duró treinta y ocho meses (junio 2010 a julio 2013) tiempo definido para alcanzar los objetivos propuestos. Este tiempo fue el definido para capacitar, realizar el seguimiento y lograr una transferencia y apropiación de los participantes de las innovaciones pedagógicas al aula. Su implementación se divide en distintas etapas: inicial (conocimiento, diagnóstico y diseño del programa, convenios y presentación ley de donaciones), intermedia (realizar el perfeccionamiento y transferencia al aula de lo trabajado con los docentes) y final (evaluar, dar cuenta de los resultados, reforzar compromiso de sustentabilidad de los aprendizajes).

**G. Centrado en el apoyo a lo pedagógico.** Orientado a la entrega de conocimientos y herramientas metodológicas para favorecer la práctica en el aula del profesor, y a través de él, el desarrollo integral de sus alumnos.

**H. Con diversas modalidades de trabajo y una metodología activa y participativa.** Se buscó entregar a los participantes información y múltiples instancias de reflexión e interacción, de manera tal que se les movilice, motive y comprometa, a través de modalidades de trabajo conjunto de todo el equipo y otras parciales de acuerdo a niveles de enseñanza.

**I. Se establece un estilo de relación personal afectuoso y horizontal, y que cumpla rigurosamente con lo planificado como una forma de respeto a los destinatarios.**

Este estilo se promueve entre los miembros del equipo a cargo, y entre éstos y los distintos participantes. Se valoró el aporte de cada persona, se favoreció una comunicación directa y un clima de trabajo agradable, con exigencias claras de trabajo.

**J. Se evalúa rigurosamente el desarrollo del proyecto mismo, el impacto en los alumnos, el efecto en los profesores y en las escuelas.**

Los resultados de la evaluación se entregaron a los distintos involucrados, haciéndolos partícipes de los análisis e interpretaciones de la información.

**K. Con un diseño sustentable y reproducible en el tiempo.**

La sustentabilidad se busca a través de la capacitación de profesores y la entrega de materiales que apoyan la implementación en aula, también se busca instalar en la escuela el perfeccionamiento continuo como un pilar de trabajo.

La propuesta creada interesaba que fuera reproducible en otras localidades o por otras instituciones, incluyendo las modificaciones necesarias para hacer de cada una de ellas una propuesta pertinente.

**L. Centrado en desarrollo de la autoestima y fortalecimiento de los equipos.**

Se buscó que los profesores adquirieran herramientas para fortalecer su conocimiento y estima personal, así como también el trabajo en equipo a nivel profesional. También se buscó que los profesores mejoraran sus conocimientos y estrategias para que los ni-

ños confiaran más en ellos mismos, y tuviesen más oportunidades para compartir y aprender de la experiencia personal de cada cual.

**M. Aporta material pedagógico a los profesores y a las escuelas en el área de autoestima y fortalecimiento de los equipos.**

Los materiales se entregaron con una adecuada capacitación, que promovió su mejor aprovechamiento.

**N. Otorga acreditación CPEIP a los participantes.**

Significa un reconocimiento total de 200 horas de perfeccionamiento por parte del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y no implica costo para los participantes.

### 3.2 Contenidos y estrategia

Dentro del “Programa de autoestima y fortalecimiento de los equipos” se pueden distinguir dos grandes etapas, cada una asociada a cierto tipo de contenidos.

Durante la **primera etapa**, cuyo foco fue promover el desarrollo de la autoestima del profesor, los principales contenidos trabajados fueron: autoestima, autoconcepto, conocimiento y regulación de emociones, clima social escolar, desgaste profesional, bienestar socioemocional y autocuidado, trabajo en equipo y asertividad.

Durante la **segunda etapa**, cuyo foco principal fue la transferencia de las herramientas aprendidas por parte de los participantes hacia sus alumnos, los principales temas o contenidos trabajados fueron objetivos

transversales del currículum, vínculo positivo profesor-alumno, rol del profesor como factor protector del bienestar socioemocional de los alumnos, características de un buen monitor, evaluación de autoestima del alumno, estrategia para el desarrollo de la autoestima y planificación de la misma.

A continuación, se presenta una breve descripción de los principales conceptos que conforman el cuerpo de contenidos del programa, organizados en función de la etapa del programa a la que encuentran asociados.

#### 3.3.1 Contenidos asociados a la primera etapa del programa: autoestima del profesor

De acuerdo a Milicic (2001), la autoestima incluye el sentimiento del propio valer, de ser querido y apreciado por uno mismo y por los demás. Supone el conocimiento de sí mismo, el aprecio por los propios intereses, la valoración de los éxitos y de las habilidades características de cada uno. Según la autora las diferencias en los niveles de autoestima tienen una influencia en el estilo de vida y en el desarrollo personal.

Por su parte el concepto de sí mismo se refiere a todas las cogniciones o percepciones que un individuo tiene conscientemente de sí, especialmente respecto de su capacidad y propio valer. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran lo que el individuo concibe como su yo (Markus 1986 en Milicic 2001). Según Marrelach (1999, en Milicic 2001) este concepto personal está fuertemente determinado por las experiencias y vivencias que cada persona tiene a lo largo de su vida.

Dentro del “Programa de autoestima y fortalecimiento de los equipos” se pueden distinguir dos grandes etapas, cada una asociada a cierto tipo de contenidos.

Durante la **primera etapa**, cuyo foco fue promover el desarrollo de la autoestima del profesor, los principales contenidos trabajados fueron: autoestima, autoconcepto, conocimiento y regulación de emociones, clima social escolar, desgaste profesional, bienestar socioemocional y autocuidado, trabajo en equipo y asertividad.

Durante la **segunda etapa**, cuyo foco principal fue la transferencia de las herramientas aprendidas por parte de los participantes hacia sus alumnos, los principales temas o contenidos trabajados fueron objetivos transversales del currículum, vínculo positivo profesor-alumno, rol del profesor como factor protector del bienestar socioemocional de los alumnos, características de un buen monitor, evaluación de autoestima del alumno, estrategia para el desarrollo de la autoestima y planificación de la misma.

A continuación, se presenta una breve descripción de los principales conceptos que conforman el cuerpo de contenidos del programa, organizados en función de la etapa del programa a la que encuentran asociados.

### 3.3.1 Contenidos asociados a la primera etapa del programa: autoestima del profesor

De acuerdo a Milicic (2001), la autoestima incluye el sentimiento del propio valer, de ser querido y apreciado por uno mismo y por los demás. Supone el conocimiento de sí

mismo, el aprecio por los propios intereses, la valoración de los éxitos y de las habilidades características de cada uno. Según la autora las diferencias en los niveles de autoestima tienen una influencia en el estilo de vida y en el desarrollo personal.

Por su parte el concepto de sí mismo se refiere a todas las cogniciones o percepciones que un individuo tiene conscientemente de sí, especialmente respecto de su capacidad y propio valer. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran lo que el individuo concibe como su yo (Markus 1986 en Milicic 2001). Según Marrelach (1999, en Milicic 2001) este concepto personal está fuertemente determinado por las experiencias y vivencias que cada persona tiene a lo largo de su vida. Implica una percepción evaluativa de uno mismo de acuerdo a los referentes propios de su contexto social.

Según Machargo (1996, en Milicic 2001) el autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, en tanto que la autoestima se refiere a los aspectos afectivos y evaluativos de la imagen que cada uno va construyendo de sí.

Robert Reasoner (1994), experto en programas para el desarrollo de la autoestima en las escuelas, ha planteado que este trabajo requiere el abordaje de cinco actitudes (actitudes) básicas asociadas a la autoestima. Estas son: el sentido de seguridad, el sentido de identidad, el sentido de pertenencia, el sentido de propósito y el sentido de competencia personal. Si bien el autor presenta

cada uno de estos sentidos por separado, en la práctica se encuentran estrechamente interrelacionados, y en la mayoría de las actividades orientadas a fortalecer la autoestima se trabajan paralelamente más de uno de ellos. A continuación, se describen en mayor detalle.

#### a. Sentido de seguridad

La seguridad en uno mismo, en el entorno familiar, social o laboral, y en el propio futuro, es el primer requisito para tener una autoestima positiva. Una persona con un adecuado sentido de seguridad es capaz de verse a sí misma de manera realista y, a partir de este autoconocimiento, estar dispuesta a asumir nuevos riesgos, sin temor a cometer errores o fracasar. Para ello, necesita poder confiar en quienes la rodean, conocer y comprender los límites personales o impuestos socialmente, saber qué se espera de ella, y sentirse cómoda y segura en su entorno.

Durante la infancia y adolescencia, los adultos que conforman su entorno familiar y escolar son claves para proporcionarle esta seguridad, mediante la construcción de relaciones de confianza, y el establecimiento claro y consistente de límites, normas, responsabilidades y derechos realistas.

#### b. Sentido de identidad

Estrechamente relacionado al autoconcepto, el sentido de identidad implica tener un conocimiento realista de las fortalezas y de las debilidades personales, y también de cómo se muestra hacia los otros. Requiere, además, tener sentimientos positivos hacia

su propia imagen y sentirse valioso para los demás. Poder conocerse, aceptarse, valorarse y confiar en las propias capacidades es, junto con el sentido de seguridad, un factor clave para atreverse a asumir riesgos, a esforzarse y probar cosas nuevas.

Para desarrollar un adecuado sentido de seguridad durante la infancia y adolescencia, es necesario que los adultos les provean de una adecuada retroalimentación, reconozcan sus fortalezas, les muestren cariño y aceptación, y les ayuden a evaluar sus fortalezas y debilidades.

#### c. Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia implica sentirse aceptado socialmente y sentir que se forma parte de un grupo, ya sea en el entorno familiar, escolar u otra red social. Los otros significativos son fundamentales para la conformación del individuo, ya que el autoconcepto y la autoestima se forman a partir de la retroalimentación que ellos le otorgan a lo largo de su vida. En un comienzo, los padres son los adultos más significativos y, a medida que crecen, los profesores, amigos y compañeros de la escuela también adquieren un rol importante.

Durante la infancia y adolescencia, los adultos deben preocuparse por crear un ambiente adecuado, fomentar la aceptación, tolerancia e inclusión entre los pares. También deben enseñar las diversas habilidades sociales y responsabilidades que se requieren para poder interactuar adecuadamente con otros.



*Durante la infancia y adolescencia, para fortalecer el sentido de propósito, los adultos deben transmitirles expectativas altas pero realistas, construir relaciones seguras y de confianza, inculcarles el valor del esfuerzo y la perseverancia y, por supuesto, ayudarles a plantearse metas a corto, mediano y largo plazo.*

#### d. Sentido de propósito

Es la capacidad de proponerse metas realistas que motiven y orienten nuestra conducta. Implica confiar en la propia capacidad para conseguir aquello que deseamos mediante el esfuerzo y la perseverancia. Al proveer una orientación hacia el logro de metas, aumentan las probabilidades de tener experiencias de éxito que, a su vez, fortalecen este sentido, funcionando como un círculo virtuoso. Las personas con un adecuado sentido de propósito son proactivas, creativas, emprenden constantemente nuevos proyectos donde puedan utilizar sus habilidades y destrezas, asumen responsabilidad por sus acciones, buscan activamente soluciones a sus problemas, y se preocupan por la calidad de su trabajo. Aquellos con un pobre sentido de propósito tienden a no plantearse metas, plantearse metas irrealistas o rendirse fácilmente.

Durante la infancia y adolescencia, para fortalecer el sentido de propósito, los adultos deben transmitirles expectativas altas pero realistas, construir relaciones seguras y de confianza, inculcarles el valor del esfuerzo y la perseverancia y, por supuesto, ayudarles a plantearse metas a corto, mediano y largo plazo.

#### e. Sentido de competencia personal

Siendo un constructo muy ligado al de propósito y al de identidad, la competencia personal implica reconocer que se tiene la capacidad de lograr las metas que uno se proponga y de superar los obstáculos o desafíos que se encuentren en el camino. Re-

quiere de una confianza en sí mismo, junto con la capacidad de reconocer y valorar de manera realista las propias habilidades y destrezas. Al tener conciencia de las propias fortalezas y debilidades, los individuos con un adecuado sentido de competencia personal buscan la colaboración y la auto-superación, en contraposición a una actitud competitiva; ellos comparten sus ideas y opiniones, confiando que son interesantes, al igual como les parecen interesantes los aportes de los demás.

Durante la infancia y la adolescencia, los adultos pueden ayudar a desarrollar este sentido ayudándoles a explorar diversas alternativas de solución frente a sus problemas y a tomar decisiones por sí mismos; también se les debe retroalimentar y enseñar monitorear su progreso en la consecución de sus metas, siempre reconociéndoles y valorando sus avances.

Por otro lado, considerando que tanto la autoestima como el autoconcepto se desarrollan en interacción con el medio, a continuación, se presentan algunos conceptos que resultan determinantes en función del modo en que se establece esta interacción.

El clima social, según Arón y Milicic (2004), se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos de ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales. De este modo, según la autora agrega, el clima social escolar evocaría las condiciones atmosféricas que rodean a quienes pasan parte importante de sus vidas en la escuela.



Un clima social insatisfactorio se relaciona fuertemente con el **desgaste profesional o burnout** de los profesores. Este último término se refiere a la sensación de “estar fundido”, que presentan los docentes como resultado de una acumulación de estrés. El desgaste profesional se manifiesta en la sensación de estar excesivamente tensionado, irritable, ansioso, deprimido, pesimista y agotado física y emocionalmente (Aron y Milicic, 2004).

En el espacio social también es posible reconocer y destacar la presencia de un conjunto de **factores protectores** que permiten explicar que existan personas que se adaptan bien y otras que presenten problemas de adaptación, pese de haber estado expuestas a los mismos factores de riesgo (Aron y Milicic 2004).

Un importante factor protector del desgaste profesional es contar con un buen equipo de trabajo. El **trabajo en equipo** es una modalidad de trabajo que se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo. Esta modalidad permite articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar. El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo ([www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl)).

La **asertividad** constituye una habilidad fundamental vinculada al desarrollo de una buena comunicación y al reconocimiento del

valer personal, en tanto permite expresar nuestros deseos de una manera amable, franca, abierta, directa y adecuada, logrando decir lo que queremos sin atentar contra los demás, negociando con ellos su cumplimiento.

### 3.3.2 Contenidos asociados a la segunda etapa del programa: estrategia de autoestima.

Dentro de esta etapa es preciso reconocer y destacar que todos los establecimientos educativos del país deben velar porque sus estudiantes tengan un desarrollo integral. Con este fin es que se han establecido los **Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT)**, que tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y que deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media.

Considerando que el desarrollo de la autoestima en la escuela es un desafío que cabe dentro de este tipo de objetivos (OAT), durante la segunda etapa del programa se trabajó en torno a una **estrategia** que permitiese a los profesores transferir sus aprendizajes al aula, y promover así el desarrollo de la autoestima de sus estudiantes. A continuación, se describen los tres pasos que contempla esta estrategia.

**1. Introducción y motivación.** Corresponde a un espacio breve, al inicio de la actividad de autoestima, que tiene por objetivo generar un clima cálido que favorezca la confianza grupal y el interés de los alumnos por participar en el taller. Dentro de este

espacio se establecen las normas de trabajo, se explica el objetivo y se asocian los contenidos a trabajar con las experiencias previas de los alumnos

**2. Desarrollo de la actividad.** El segundo paso se desarrolla entre el momento en que se entrega el material con el que se trabajará y el término de la actividad. El trabajo de los alumnos puede realizarse en forma individual o grupal. Durante este tiempo el monitor debe estar muy atento a responder dudas, pero siendo lo suficientemente respetuoso como para que cada alumno trabaje sin sentirse inhibido por la presencia del profesor.

**3. Plenario y cierre.** Si bien los tres pasos presentados son importantes, entre ellos el cierre es el primordial, ya que dentro de este paso el profesor puede asegurar que los alumnos sean capaces de reconocer y valorar aquellas vivencias experimentadas o recordadas durante el taller, y reflejarlas de manera constructiva para un óptimo desarrollo personal.

Al aplicar la estrategia para fomentar el desarrollo de autoestima de los alumnos es fundamental que el profesor tenga en consideración algunas condiciones para asegurar su efectividad. Las condiciones de efectividad propuestas por Fundación Educacional Arauco hacen referencia a algunas de las actitudes pedagógicas básicas necesarias para lograr aprendizajes en los estudiantes. Estas son:

**1. Intencionalidad educativa:** Las activi-

dades están al servicio de los aprendizajes esperados y objetivos del programa, y del estímulo del desarrollo del pensamiento de los alumnos. La intencionalidad educativa se refiere a saber cuáles son los objetivos de cada taller de autoestima y dar a las actividades un enfoque que permita lograrlos.

**2. Rigurosidad:** La estrategia de trabajo debe ser aplicada con apego a la metodología planteada, evitando desfigurarla. Se logra mediante el conocimiento del marco teórico y el apoyo en la pauta de acompañamiento que describe claramente cada uno de los pasos. La rigurosidad también implica ir afinando la aplicación ajustando los aspectos necesarios de mejorar.

**3. Sistemática:** La estrategia debe ser aplicada conservando la periodicidad recomendada, que en este caso es, al menos, una actividad de autoestima al mes. La frecuencia es importante para instalar hábitos pedagógicos y aprendizajes.

**4. Articulación:** Las actividades deben aplicarse articulando curso a curso lo pedagógico, afectivo y normativo. Se debe planificar para todos los niveles de la escuela siguiendo una gradualidad, de menor a mayor complejidad. La articulación de los contenidos es clave para permitir una línea de trabajo que cubra todas las necesidades de los alumnos de acuerdo a su etapa de desarrollo.

**5. Clima propicio:** Se vuelve especialmente relevante generar un clima propicio para el aprendizaje tanto a nivel afectivo como efectivo. El clima afectivo se refiere a ge-

nerar relaciones de aceptación, equidad, confianza y respeto, además de transmitir altas expectativas de aprendizaje que favorezcan la autonomía, el desarrollo de una autoestima positiva, el esfuerzo y la perseverancia. Por su parte, el clima efectivo se logra estableciendo normas claras y conocidas, manejadas en forma consistente, organizando el ambiente y los recursos en función de los objetivos que se quiere alcanzar.

**6. Uso del tiempo pedagógico:** Tiene que ver con la eficiencia en el uso del tiempo disponible; cada taller debe ser organizado en el tiempo estipulado, asegurando que haya espacio para el desarrollo de cada uno de los pasos antes señalados. Se requiere llevar un ritmo durante los talleres que exija, desafíe y motive a los alumnos en las actividades y en el logro de los objetivos.

### 3.3 Modalidades de trabajo

Este programa de perfeccionamiento se caracteriza por tener distintas modalidades de trabajo:

| Modalidades                   | Objetivos  | Metodología   | Participantes  |
|-------------------------------|--|---|--|
| Jornadas de Perfeccionamiento | Compartir con los participantes los contenidos relacionados con el marco teórico de autoestima. Enriquecer la práctica pedagógica de los profesores trabajando nuevas estrategias pedagógicas y materiales que fomenten el desarrollo de la autoestima de sus alumnos, junto a las condiciones pedagógicas necesarias para aplicar las estrategias de manera efectiva, al interior del aula y de la escuela. | Los contenidos de la jornada son entregados en terreno por docentes expertos en la temática, desde una perspectiva de vanguardia y actualizada, en línea con las directrices del Ministerio de Educación. Durante las jornadas se realizan principalmente conferencias y talleres grupales vivenciales. | Todos los participantes reunidos: equipos docentes completos de todas las escuelas: directores, equipos directivos y profesores de aula. |
| Visitas a las Escuelas        | Conocer la realidad de trabajo de las escuelas para compartir las inquietudes de su trabajo y las situaciones especiales que se van dando durante el perfeccionamiento.  | A través de la conversación se recoge información que permita adecuar el énfasis de la capacitación a las necesidades reales que tienen los profesores en su quehacer, y conocer qué se está transfiriendo a la práctica pedagógica y a la realidad de la escuela.                                      | Director y/o equipo directivo en sus escuelas.   |

>>

| Modalidades              | Objetivos  | Metodología   | Participantes  |
|--------------------------|--|---|--|
| Taller de equipo docente | Modelar una situación de capacitación continua al interior del equipo docente de cada escuela, y favorecer la articulación de los niveles al interior de ella. El énfasis está puesto en la organización y el buen uso del tiempo en las reuniones de reflexión, de manera que el equipo docente, en conjunto, logre ciertos resultados.                           | Se realizan talleres teórico-práctico donde se profundiza en una temática en particular o puede afinarse una estrategia.  | Todos los directivos y equipo docente de una misma escuela.  |
| Trabajos Prácticos       | Favorecer la reflexión personal y la transferencia de los contenidos aprendidos al aula. Los contenidos trabajados son recogidos y profundizados en las conferencias y en los espacios de talleres.  | Trabajo individual, en el que el profesor planifica, transfiere una práctica a su aula y evalúa la experiencia.   | Todos los participantes de manera individual: equipos docentes completos de todas las escuelas: directores, equipos directivos y profesores de aula. |
| Acompañamientos          | Entregar retroalimentación a los docentes, sobre su experiencia de transferir nuevas prácticas en la sala de clases. Conocer cuánto de lo aprendido se está transfiriendo a la práctica pedagógica, y obtener información relevante para ir adecuando el énfasis del perfeccionamiento a las necesidades reales que tienen las escuelas en su quehacer pedagógico. | Acompañamiento individual a los profesores, durante alguna clase de aplicación de las estrategias trabajadas con su curso. Al finalizar la clase se le entrega inmediatamente retroalimentación acerca de su desempeño, con el fin de afinar la estrategia trabajada. Se cuenta con una pauta conocida por todos los participantes, que releva los indicadores más relevantes de cada estrategia. | Todos los profesores, de manera individual con sus alumnos en su sala de clases.   |

>>



*Talleres teórico - prácticos donde se profundiza en una temática y se entregan herramientas concretas para ser trabajadas en la escuela y el aula.*

| Modalidades   | Objetivos  | Metodología  | Participantes   |
|---|--|--|---|
| Charlas a la comunidad  | Extender el trabajo en auto-estima a las familias de los alumnos.<br>En conjunto con los directivos y profesores, se adaptan las temáticas a la realidad de sus comunidades, buscando entregar herramientas concretas para incorporar en la vida familiar.               | Talleres teórico- prácticos donde se profundiza en una temática y se entregan herramientas concretas para ser trabajadas al interior de las familias.  | Profesores, pares y apoderados de los alumnos de una escuela o localidad determinada.             |
| Reuniones de Directivos   | Coordinar la ejecución del programa y entregar información oportuna sobre su funcionamiento.<br>Potenciar el trabajo del equipo directivo en su rol de liderar los cambios al interior de su establecimiento, reforzando su gestión en la sustentabilidad de los mismos. | Reuniones informativas y/o talleres donde se busca que los directivos asuman su rol de líderes pedagógicos con herramientas que les permitan: promover la transferencia, fortalecer el trabajo en equipo dentro de la escuela y realizar acciones precisas para darle sustentabilidad a los cambios.<br>Se da espacio para dialogar y compartir experiencias y soluciones con sus pares, centrándose especialmente en los objetivos pedagógicos de la escuela. | Todos los directivos y miembros del equipo directivo de las escuelas.                             |
| Reuniones con Autoridades Comunales y provinciales (Concejo, Alcalde, DAEM, DEPROE, Seremi) | Coordinar con las autoridades respectivas, la definición de la ejecución y la implementación del Programa, así como también la sustentabilidad de los aprendizajes adquiridos en el perfeccionamiento.   | Es importante proponer la integración de los supervisores del Mineduc en las instancias de Perfeccionamiento. El trabajo específico con ellos en el cierre del programa constituye un aporte importante a la potenciación de las líneas y estrategias de acción generadas.   | Reuniones con Alcalde, DAEM, DEPROE, Seremi.<br>Presentaciones en reuniones de Concejo municipal. |

### 3.4 Etapas de implementación

El desarrollo del “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos” se organizó en base a 3 etapas:

#### Etapa inicial (agosto 2009-junio 2010):

La finalidad de esta etapa es establecer y explicitar las condiciones necesarias para una buena ejecución del programa, programar las actividades y la gestión de recursos para lograr de manera eficiente los objetivos planteados.

En este período es de vital importancia realizar reuniones con autoridades locales para plantear y motivar el tema, presentar el modelo, acordar los convenios de trabajo conjunto y acordar los plazos y participantes. Se tramitó la acreditación del programa en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y se presentó el proyecto a la Ley N°19.247 de donaciones con fines educacionales. Se hizo el cronograma de las distintas actividades y se definieron y comprometieron los recursos humanos y económicos. Por último, en esta etapa se realizó la evaluación inicial de autoestima de los niños y profesores.

Duró los doce meses anteriores al inicio del trabajo de perfeccionamiento con los profesores.

#### Etapa intermedia (junio 2010-mayo 2012):

En esta etapa se espera coordinar todos los recursos humanos y materiales de acuerdo a lo establecido en el diseño del Programa, a fin de entregar una capacitación de excelencia en el tema y conseguir los objetivos planteados.

Durante esta etapa de formación se estableció el contacto directo con los profesores, asistentes y directivos participantes del programa a través de las distintas modalidades (jornadas, talleres de equipo docente, trabajos prácticos, acompañamiento en aula, reuniones de directivos y autoridades, etc). Dentro de esta etapa de perfeccionamiento se distinguen varias fases:

- Trabajo en autoestima profesores.
- Desarrollo en estrategia de trabajo con alumnos.
- Transferencia al aula: aplicación y acompañamiento.
- Afinamiento y evaluación programa y autoestima profesores, asistentes y directivos.
- Evaluación autoestima alumnos.

El período en el que se trabajó con los profesores tuvo una duración de 24 meses.

#### Etapa final (junio 2012-julio 2013):

El objetivo principal de esta etapa es responder a las necesidades de asesoría de los beneficiarios del programa, en función de mantener los cambios producidos a raíz del trabajo conjunto realizado y lograr un mejoramiento sostenido de los resultados de los alumnos.

Durante esta etapa se entregan y analizan los resultados de la evaluación final del programa y se monitorean la continuidad de su implementación a través de las autoridades educacionales de la comuna y los equipos directivos de los establecimientos participantes.

La duración de esta etapa fue de catorce meses.

### 3.5 Recursos financieros

Fundación Educacional Arauco pertenece a las Empresas Arauco, y es financiada en su totalidad por una o más de estas empresas. El financiamiento de las actividades de este programa en particular se concretó a través del aporte solidario de Celulosa Arauco y Constitución S.A., Aserraderos Arauco S.A. y Bosques Arauco S.A., acogándose en todos los casos a los beneficios de la Ley de Donaciones con Fines Educacionales N° 19.247. Para este efecto, la Ilustre Municipalidad de Curepto firmó un contrato de “Compromiso de Donaciones” con las Empresas Arauco.

Para la ejecución del programa, la Ilustre Municipalidad de Curepto otorgó un “Man-

dato” a Fundación Educacional Arauco. En éste, se establecen los alcances del programa y los compromisos asumidos por la Fundación, así como el aporte que entregará la Ilustre Municipalidad para facilitar la realización del programa. Éste consiste en la infraestructura (locales) para las instancias de capacitación y el soporte necesario para la realización de las distintas actividades.

El costo del programa por alumno al mes se obtuvo dividiendo el costo total del programa por el número de meses y de alumnos. De acuerdo a la tabla N°11, la inversión promedio por mes y por alumno en el “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos” de Curepto fue de UF 0,12 considerando que duró 38 meses (desde junio 2010 a julio 2013).

Tabla N° 11: Costos por alumno “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos”.

| Costo total programa <sup>2</sup> | Total niños beneficiarios | Costo niño programa | Costo niño/año | Costo niño/mes |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------|----------------|----------------|
| UF 6.595                          | 1.390                     | UF 4,7              | UF 1,5         | UF 0,12        |

Por otra parte, es posible analizar los costos del programa por profesor o asistente de la educación por mes, dividiendo el costo total del programa por el número de meses y de participantes. De acuerdo a la tabla N° 12, la inversión promedio por mes y por participante en el “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos” de Curepto fue de UF 1,2.

Tabla N° 12: Costos por profesor o asistente de educación “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos”.

| Costo total programa <sup>1</sup> | Total profesores beneficiarios | Costo profesor programa | Costo profesor/año | Costo profesor/mes |
|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------|--------------------|
| UF 6.595                          | 140                            | UF 47,1                 | UF 14,9            | UF 1,2             |

## PARTE II. RESULTADOS

Para evaluar el “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos” se utilizó un sistema de evaluación que se puede dividir en tres partes:

### a. Evaluación de Producto

En este nivel la evaluación busca dar cuenta de la realización de aquellas acciones que fueron comprometidas al comienzo del programa, de los aprendizajes logrados por los profesores y la percepción y valoración de lo recibido por parte de los docentes que participaron.

La evaluación del programa contempló dar cuenta de la realización de lo comprometido, de la percepción y valoración de los participantes, y de su nivel de aprendizaje. Esto se evaluó a través del cumplimiento de la planificación de trabajo, de encuestas de opinión, de tareas y trabajos, pruebas de contenido, visitas y pautas de acompañamiento en aula.

### b. Evaluación de Efecto

Esta evaluación, busca conocer el cambio en el nivel de autoestima general de los profesores de la comuna, así como dar cuenta de aspectos relacionados con el ámbito pedagógico y de funcionamiento de las escuelas que explique el impacto en los niños. Se refiere a la apropiación y transferencia sistemática de lo aprendido por parte de los beneficiarios directos (asistentes, profesores y directivos).

Se contempla evaluar el cambio y la percepción que tienen los profesores con respecto a sí mismos y de su práctica dentro de la

escuela. Esto se evaluó a través de test de autoestima, encuestas a profesores y alumnos, y reuniones y entrevistas con directivos y autoridades comunales.

Para evaluar el cambio de percepción de los participantes en relación a sí mismos, se evaluó su autoestima al principio y al final del programa con un test estandarizado (Tennessee Self-Concept Scale- TSCS-2) que mide las percepciones relacionadas con autoconcepto global, sobre la base de 6 dimensiones (física, moral, personal, familiar, social y académico/laboral) y 3 áreas complementarias (identidad, satisfacción y comportamiento)

### c. Evaluación de Impacto

Se refiere al impacto del programa en sus beneficiarios últimos (los alumnos de las escuelas participantes en el programa), que representan los resultados educativos del programa. Si bien la etapa de formación está dirigida a los docentes de las escuelas de la comuna, se espera que la formación en metodologías de desarrollo de autoestima contribuya a mejorar las interacciones profesor-alumno, y que esto se refleje en el mejoramiento del autoconcepto de los estudiantes y en el fortalecimiento de sus habilidades y bienestar socioemocional.

Para medir el logro de este impacto se contempló una evaluación pre y post programa de los alumnos, en autoestima. Se evalúa en qué nivel de autoestima se encuentra una muestra de cursos (4º, 6º y 8º básicos, Iº, IIº, IIIº, y IVº medio). La prueba utilizada fue el Tennessee y entrega resultados del autocon-



cepto general, por dimensiones (identidad, conducta y satisfacción) y por escalas (física, moral, personal, familiar, social y académico laboral).

En síntesis, los alcances del programa serán evaluados de acuerdo a la fórmula presentada en la figura 2.

Figura 2



**1. RESULTADOS DE PRODUCTO**

La ejecución del “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos” significó para los profesores 200 horas de acreditación pedagógica<sup>3</sup> - 160 horas de capacitación presencial y 40 horas de trabajos que incluían implementar lo aprendido en sus escuelas.

**A. Síntesis de acciones realizadas**

Lo planificado para este programa se realizó en su totalidad a través de la implementación de las diferentes modalidades mencionadas en la Parte II (Programa), además de aquellas relacionadas con la entrega de material, tanto a los establecimientos como a los profesores.

<sup>3</sup> Estas horas son reconocidas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y van asociadas a un posible incremento en las remuneraciones de los profesores.

A continuación, se detallan las acciones realizadas:

- **Jornadas de capacitación:** Se implementaron 6 jornadas, con un total de 15 días completos de capacitación, que significaron 150 hrs. pedagógicas de capacitación para cada uno de los profesores.
- **Talleres de equipo docente:** Se llevaron a cabo 2 talleres en todas las escuelas o microcentros de la comuna, completando en total 6 hrs. pedagógicas de perfeccionamiento para cada participante.
- **Trabajos prácticos:** Se llevaron a cabo 4 trabajos prácticos, con un total de 40 horas de aplicación.
- **Visitas a las escuelas:** Se realizaron en total 48 visitas de apoyo a las escuelas, lo que significó un promedio 2 visitas a cada escuela.
- **Acompañamientos en aula para profesores y asistentes:** Durante el segundo semestre del año 2011 se llevaron a cabo un total de 92 acompañamientos en aula a participantes del programa, quienes lo recibieron con buena disposición. El 71% de los participantes recibió el acompañamiento y el 98% de ellos fueron profesores o directivos. Esta modalidad implicó 4 hrs. pedagógicas de capacitación para cada participante.

• **Reuniones con autoridades:**

Tabla N° 13: Reuniones de autoridades realizadas

| Reuniones  | Cantidad |
|--|----------|
| Directivos de escuelas                                       | 11       |
| Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) | 12       |
| Concejo Municipal y/o Alcalde                                | 8        |

• **Charlas a la comunidad:**

Tabla N° 14: Localidad y participantes de charlas a la comunidad

| Localidad | Tema  | N° participantes |
|-----------|---|------------------|
| Calpún    | Desarrollo de autonomía y responsabilidad en los niños a la hora de estudiar y aprender | 25               |
| Lien      | Cómo ayudar a nuestros hijos a ser autónomos y responsables a la hora de aprender       | 45               |
| Gualleco  | Ternura y firmeza con los hijos   | 60               |
| Huaquén   | Integración familia- escuela  | 70               |
| Deuca     | Cómo apoyar el desarrollo sexual de nuestros hijos                                      | 25               |
| Rapilermo | Cómo apoyar el desarrollo sexual de nuestros hijos                                      | 25               |



• **Entrega de materiales a las escuelas:** Cada una de las escuelas participantes de la comuna recibió materiales que les permitirían el buen desarrollo de las estrategias propuestas. Algunos de los materiales se entregaron por escuela o microcentro y otros se entregaron a cada uno de los participantes, tal como se detalla a continuación.

Tabla N° 15: Detalle de los materiales entregados

| Cantidad | Tipo de material | Título   | Autor y año   | Tipo donación |
|----------|------------------|--|---|---------------|
| 133      | Libro            | Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar. LOM Ediciones, Santiago   | Neva Milicic (2001)   | Personal      |
| 133      | Libro            | Confiar en uno mismo. Programa de autoestima. Libro del Profesor. Editorial Santillana.  | Haeussler, I. y Milicic, N. (2005)  | Personal      |
| 133      | Libro            | Confiar en uno mismo. Programa de autoestima. Libro de Actividades. Editorial Santillana.  | Haeussler, I. y Milicic, N. (2004)  | Personal      |
| 133      | Documento        | Building self-esteem in elementary school. Second Edition, Consulting Psychologist Press, Inc. Palo Alto, California. Traducción propia. | Robert Reasner (1994)   | Personal      |
| 26       | Libro            | Hijos con autoestima positiva: guía para padres. Editorial norma   | López, S. y Milicic, N. (2009)  | Por escuela   |
| 26       | Libro            | TAE: Batería de Tests de Autoestima Escolar. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile   | Marchant, T., Haeussler, I. M. y Torretti, A. (2002)                          | Por escuela   |
| 26       | Libro            | Autorreporte del bienestar socioemocional para niños/as de prekinder a 2° básico. Ediciones Universidad Católica.                        | Lira, M.I. Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (2005) | Por escuela   |

| Cantidad | Tipo de material | Título   | Autor y año                           | Tipo donación |
|----------|------------------|--|---------------------------------------|---------------|
| 26       | Libro            | Abriendo ventanas. Actividades para estimular el desarrollo afectivo de niños entre 5 y 8 años. Editorial Universitaria, Santiago. | Neva Milicic (1991)                   | Por escuela   |
| 26       | DVD Película     | Los coristas (Título original: Les Choristes). Francia.  | Director: Christophe Barratier (2005) | Por escuela   |
| 26       | DVD Película     | Documental: Lucero, la pasión de un maestro  | Fundación Vertical (2011)             | Por escuela   |
| 133      | Libro            | El corazón y la botella. Fondo de cultura económica.   | Oliver Jeffers (2010)                 | Personal      |

• **Otros materiales entregados:** Un bolso, carpeta y cuaderno para cada uno de los participantes (133 entregados de cada uno).



### B. Síntesis de los aprendizajes

#### • Asistencia y acreditación

Del total de participantes del “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos”, se obtuvo un 88% de asistencia promedio, acreditando el 90% de los profesores que finalizaron el programa (113 de 126 participantes). Cabe destacar que estos programas son acreditados por el CPEIP (MINEDUC) y para su aprobación requieren un mínimo de 80% de asistencia, un componente relacionado con las horas de transferencia y evaluación que obtienen los profesores en sus trabajos prácticos.



*En relación a la transferencia en el aula, se observó que los profesores por lo general se rigen por la planificación durante la clase (91%) y usan un lenguaje claro, preciso y comprensible para sus alumnos (90%).*

· **Transferencia al aula**

La preparación de la clase es el área con mayor logro por parte de los profesores, obteniendo tanto en la planificación de la clase, como en el disponer de los materiales necesarios, en promedio, un 93% de logro.

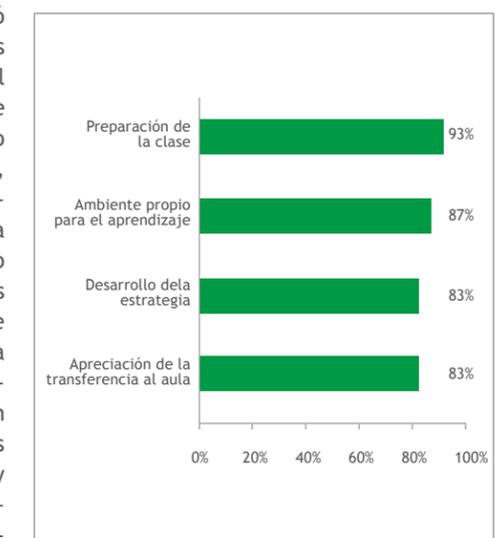
En relación al ambiente propicio para el aprendizaje, los descriptores con mayor logro son el mantener una sala ordenada y limpia (91%) y tener un ambiente físico organizado durante la clase (89%). En esta área, el indicador de menor logro es reaccionar de forma asertiva y efectiva frente al quiebre de las normas de convivencia (81%).

Los indicadores de mayor logro durante el desarrollo de la estrategia son explicar el objetivo, las instrucciones y los pasos de la actividad de manera comprensible para los alumnos (89%). En esta área, se apreció debilidad en torno al explicitación de las normas de trabajo en autoestima (68%). El uso de normas tiende a ser un aspecto que los profesores trabajan en forma indirecta o en forma implícita, en función de las faltas, sin entregar en forma explícita, pautas concretas de lo que se espera de los alumnos a modo de orientación. En este sentido hubo que insistir en la importancia de reforzar las conductas deseadas, explicitando lo que se quiere, dando mayor énfasis al refuerzo y a la promoción por sobre la sanción y la corrección. Otras oportunidades de mejora en esta área son contribuir a que los alumnos comprendan y elaboren sus experiencias y sentimientos (77%), la habilidad de los profesores para captar la atención de los alum-

nos (79%) y para sintetizar lo surgido desde sus alumnos relacionándolo con el objetivo de la actividad (79%).

En relación a la transferencia en el aula, se observó que los profesores por lo general se rigen por la planificación durante la clase (91%) y usan un lenguaje claro, preciso y comprensible para sus alumnos (90%). En esta área está la principal oportunidad de mejora en la aplicación de la estrategia en el aula, que es aprovechar los errores de sus alumnos para generar aprendizajes (68%) y también se debe reforzar el actuar como mediadores de los aprendizajes de sus alumnos (78%).

**Gráfico N° 1: Áreas de la pauta de acompañamiento y porcentajes de logro.**





• **Percepción de los profesores sobre sus aprendizajes**

En la encuesta final del programa, se observa que las apreciaciones que los profesores tienen sobre los aprendizajes obtenidos son muy positivas, el 37% considera que tiene “muy logrados” los aprendizajes, el 62% “logrados” y sólo el 1% manifiesta que los tiene “poco logrados”.

En la misma evaluación destacaron como principal aprendizaje el conocimiento teórico sobre autoestima y el reconocimiento de la importancia de trabajar autoestima con los alumnos, lo cual destaca al estar ambos íntimamente relacionados con la idea central del programa. En menor medida, se mencionan la importancia de dar espacio a los alumnos, el uso de nuevas estrategias y el enriquecimiento profesional (ver gráfico N° 2).

**Gráfico N° 2: Principal aprendizaje de los profesores (n = 75)**



En sus propias palabras, los participantes destacaron:

“El programa fue muy interesante, nos permitió tomar conciencia de la importancia de la autoestima tanto en nosotros como en profesores y en nuestros alumnos” profesora escuela Fray Pedro Armengol (registro 15G14)<sup>4</sup>.

“Aprendí a dar más espacio a mis alumnos para expresar sus emociones” profesora escuela Juan Jesús González Avendaño (registro 15H2).

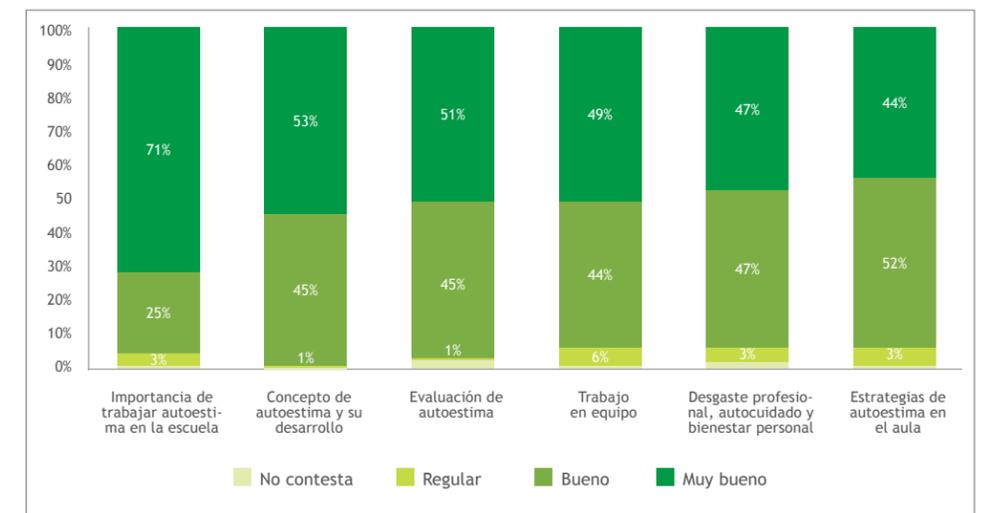
“El principal aprendizaje ha sido tratar los temas de autoestima en forma planificada con el material adecuado” profesora escuela Fray Pedro Armengol (registro 15G12).

“El principal aprendizaje ha sido conocerme a mí misma y descubrir mis fortalezas y debilidades como persona y profesora” profesora escuela Pedro Antonio González (registro 15B3).

En cuanto al nivel de conocimiento y dominio de cada uno de los contenidos vistos a lo largo del programa, en el auto-reporte casi todos los profesores indican tener muy buen o buen conocimiento y dominio de la importancia de trabajar la autoestima en la escuela. Más de la mitad indica conocer y dominar muy bien el concepto de autoestima y su desarrollo, y las técnicas de evaluación de autoestima. Se sienten levemente menos seguros en el dominio de otros temas como las estrategias de autoestima en el aula y el desgaste profesional, autocuidado y bienes-

tar personal. Estos resultados son bastante alentadores, porque los participantes consideran que es muy importante trabajar la autoestima en la escuela, lo que es fundamental para mantener la motivación por aplicar lo aprendido durante el programa y mejorar las falencias (Ver gráfico N° 3).

**Gráfico N° 3: Nivel de conocimiento y dominio en relación al total de programa (n = 73)**



En palabras de los participantes, éstos comentaron:

“El perfeccionamiento me ayudó a conocer mejor a mis alumnos, interesarme por su estado emocional, si el alumno tiene problemas, el aprendizaje no resulta” profesora escuela Pedro Antonio González (registro 15I30).

“Los alumnos han ganado instancias de crecimiento personal” profesora liceo Luis Correa Rojas (registro 15Z22).

“Reconocer, conocer y valorar a cada alumno, destacando sus habilidades y el ser asertivo” profesora liceo Luis Correa Rojas (registro 15Z3).

• **Contenidos aprendidos**

Por otro lado, al realizarse una prueba de contenidos sobre autoestima y la estrategia de trabajo presentada en el perfeccionamiento, el porcentaje promedio de logro es de 44%. Esta

<sup>4</sup>Esta nomenclatura identifica el comentario realizado por los participantes en la encuesta final de programa.



prueba de contenidos reveló que el tema que los profesores más dominan es el del “rol del profesor como promotor de la autoestima en los alumnos”. En menor medida, conocen las “razones para trabajar autoestima con los alumnos”. Bajo el 50% de logro se encuentra el dominio de las “normas de trabajo en el aula durante la aplicación de la estrategia de autoestima”, los “pasos a seguir durante la aplicación de la estrategia” y, aún con menor porcentaje de logro, se encuentra el conocimiento teórico y cómo trabajar el tema en la escuela con los alumnos.

Cabe mencionar que estos resultados corresponden al nivel de logro alcanzado por los profesores frente a una prueba de carácter formativa, aplicada sin aviso, cuyo fin era conocer aquellos contenidos que no estuvieran bien afianzados para poderlos reforzar. Si bien esto permite pensar que el dominio de contenidos puede haber mejorado al finalizar el programa, sabemos que en gran parte de los casos aún falta bastante por mejorar.

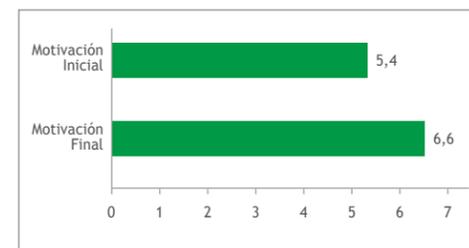
Por otra parte, en base a la evaluación que realizaron los participantes al cierre del programa es posible analizar si es que se logró fortalecer sus prácticas pedagógicas.

Al consultarles por cuánto de lo aprendido han aplicado con sus alumnos en el aula, sus respuestas fueron: el 21% de los profesores refiere que resultó ‘muy lograda’ la aplicación de la estrategia de autoestima en el aula, la mayoría (72%) señala haberlo ‘logrado’ y un 7% de los profesores considera que fue ‘poco lograda’ la integración de la estrategia a su sala de clases.

### C. Valoración del programa

A partir de las encuestas a los profesores, se pudo conocer que su motivación por participar fue aumentando a lo largo del programa (ver gráfico N°4). La motivación inicial es una de las más bajas que se ha obtenido en programas de Fundación Educacional Arauco (nota motivación inicial: 5,4) y al finalizar se obtuvo una nota 1,2 puntos más alta (nota motivación final: 6,6), evidenciando la satisfacción de los docentes con lo recibido a lo largo del perfeccionamiento. Esto significó un cambio muy importante y junto con los resultados del programa, refuerza la importancia de trabajar esta temática en las escuelas.

Gráfico N° 4: Motivación inicial y final por participar en el Programa (n = 73)



Otro aspecto que reafirma la satisfacción de haber participado en este programa es que en todas las jornadas del programa los profesores la evaluaron con un puntaje superior a 3,7 de un máximo de 4, es decir, sobre un 93% de valoración.

En sus palabras, los participantes comentaron:

“Este programa fue muy valioso, ya que logró elevar nuestra autoestima a nivel de profesor

y ayudar a nuestros alumnos” profesora escuela Elena Armijo Morales (registro 15B12).

“Me pareció una buena capacitación, con buenos expositores y aplicable al aula, que me permitió mayor seguridad y aprender nuevas estrategias que van en directo beneficio de los niños” educadora escuela Fray Pedro Armengol (Registro 15G17).

“Me pareció muy bueno y pertinente a las necesidades” profesor escuela Pedro Antonio González (registro 15I23).

“Estoy muy de acuerdo con el programa, me sirvió para aprender y reflexionar cosas que cuando me comienza a superar la carga de trabajo las vuelvo a pensar, como por ejemplo, el autocuidado” profesora liceo Luis Correa Rojas (registro 15Z10).

“Es una buena instancia para compartir con otros profesores y paradocentes y darse cuenta de que es fácil ayudar a mejorar autoestima, sobre todo a los niños, ayudándoles a atreverse a estar con su grupo curso a hacerlo bien, a ser seguros de sí mismos, a quererse y tener una buena convivencia” asistente liceo Luis Correa Rojas (registro 15Z11).

## 2. RESULTADOS DE EFECTO

### A. Cambios en relación a la percepción de sí mismos

En términos generales, en el gráfico N° 4 se observa un aumento entre la medición pre y post programa en todas las áreas y dimensiones. En las dimensiones físico, personal, familiar, social, identidad y satisfacción el

cambio es positivo y estadísticamente significativo. Por su parte, en las dimensiones moral, académico-laboral y comportamiento, se ve una tendencia positiva aunque ésta no alcanza a ser significativa. En suma, es posible afirmar que el autoconcepto general de los participantes mejoró significativamente entre los años 2010 y 2012. Cabe destacar que la muestra fue de 80 personas porque se hizo un estudio de seguimiento. Solamente se consideraron los resultados de los participantes que habían realizado las pruebas al inicio y al término del programa.

La prueba utilizada entrega resultados en Puntaje T y permite establecer el porcentaje de participantes por nivel o categorías de logro. Bajo T40 se categoriza como baja autoestima, entre T40 y T50 se categoriza como autoestima media-baja y sobre T50 como autoestima media alta y alta.

En el gráfico N° 6 se muestra el nivel de autoestima alcanzado por los profesores al comenzar y al finalizar el programa. Al comparar la evaluación pre con la evaluación post programa, es posible apreciar que el porcentaje de participantes con baja autoestima bajó del 18% al 14%. Por su parte, el porcentaje de participantes con autoestima Media alta - Alta aumentó del 54% al 62%, disminuyendo los participantes con autoestima Media baja del 28% al 24%.

Gráfico N° 5: Autoestima profesores, total de la muestra de seguimiento del programa

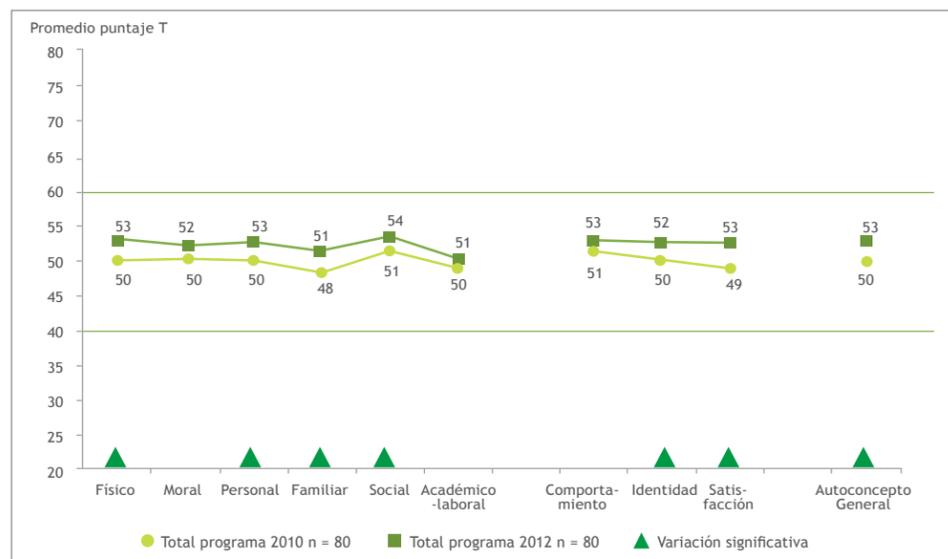
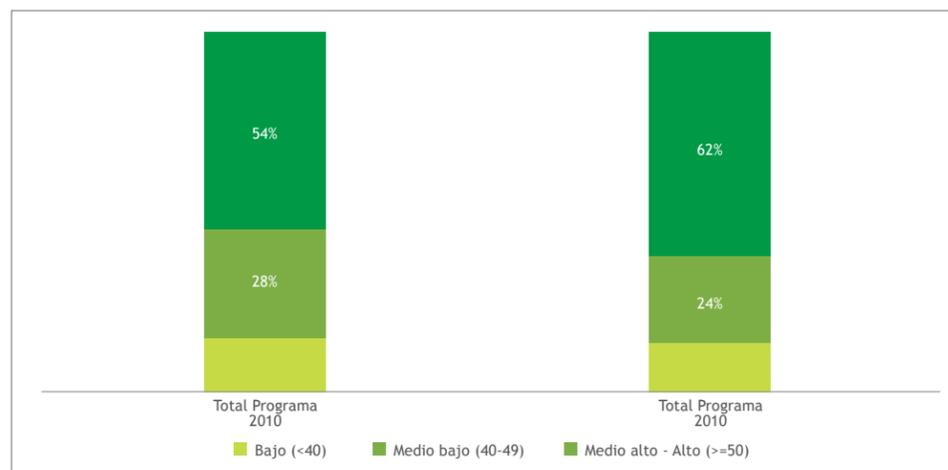


Gráfico N° 6: Autoconcepto de los profesores de acuerdo a criterios de logro



Al respecto, los participantes destacaron:

“Aprender a valorarme como persona” asistente escuela Pedro Antonio González (registro 15114).

“Crecer como persona y como profesional” asistente escuela Fray Pedro Armengol (registro 15G20).

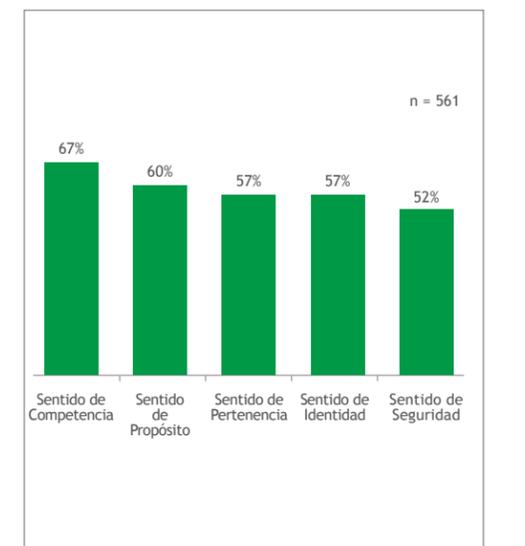
“El fortalecimiento de mi autoestima para trabajar con los alumnos” profesora escuela Manantiales (registro 15P1).

### B. Cambios en relación a la percepción de su práctica

En relación a este trabajo, se evaluó la percepción que tenían los alumnos respecto de sus profesores. Uno de los objetivos de esta evaluación fue tener información desde los alumnos acerca del trabajo realizado por sus profesores respecto del desarrollo de cada uno de los sentimientos que, según Reasoner, se encuentran a la base de una autoestima positiva. La evaluación se realizó post programa, a los alumnos de 4°, 6° y 8° básico, y a los de 1°, II°, III° y IV° medio. De acuerdo a la información arrojada, el sentimiento de competencia es el que los alumnos perciben como mejor logrado (67%) por parte de sus profesores. Los adultos contribuyen al desarrollo de este sentimiento en los alumnos cuando muestran confianza en sus capacidades, los ayudan a entender sus equivocaciones y a corregir sus errores, los animan a seguir esforzándose, los escuchan y promueven su participación, entre otros. Mientras tanto, el sentimiento de seguridad

se percibe, por parte de los alumnos, como menos logrado (52%) y hace referencia a la sensación de estabilidad y confianza. Los profesores contribuyen al desarrollo de este sentimiento en sus alumnos cuando les transmiten claramente las normas de la sala de clases y lo que se espera de ellos (ver gráfico N° 7). Este resultado coincide con lo detectado en el acompañamiento en aula, donde se observó que uno de los indicadores menos logrado era justamente el de comunicar a los alumnos las normas de trabajo al inicio de cada taller de autoestima.

Gráfico N° 7: Percepción de alumnos sobre sentimientos de Reasoner más trabajados por sus profesores, categorías agregadas (% alumnos que responde “siempre” o “casi siempre”)

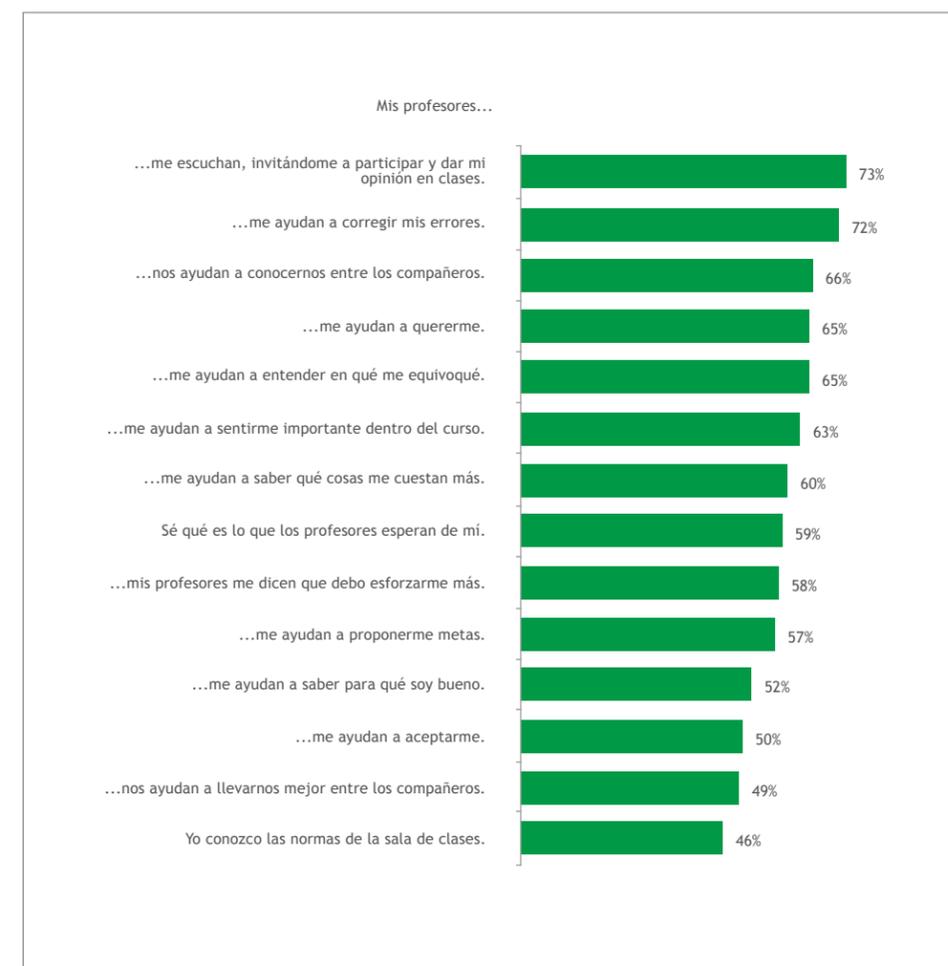




*“...el programa habría ayudado a que los profesores consideren su rol, habilidad y desempeño técnico profesional como un factor determinante en los resultados de sus alumnos, restando importancia a los otros factores.”*

El gráfico que se presenta a continuación, muestra las conductas en las que se observa el trabajo de los profesores en los sentimientos de Reasoner, de acuerdo a la percepción de sus estudiantes.

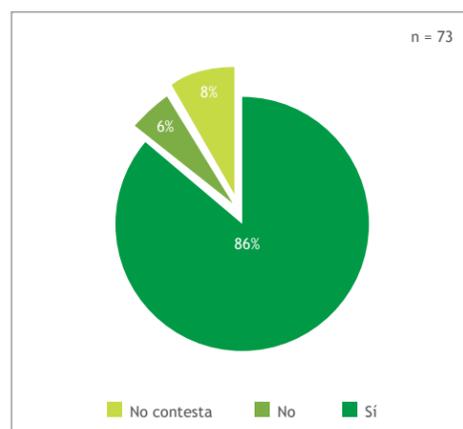
Gráfico N° 8: Percepción de alumnos hacia profesores (% de alumnos que responde “siempre” o “casi siempre”)





Por su parte, la mayoría de los participantes considera que después del programa ha hecho cambios en su quehacer pedagógico (gráfico N° 9).

**Gráfico N° 9: ¿Ha hecho cambios en su quehacer pedagógico?**



Al hacerles la pregunta abierta sobre qué es lo que han transferido mejor al aula, el 33% de los profesores destaca el hecho de tener una mejor comunicación con sus alumnos. En menor medida, refieren al desarrollo de la autoestima en sus alumnos (14%) y poseer una mayor valoración de ellos (11%). Un bajo porcentaje refiere estar aplicando la estrategia de autoestima (7%) y tener un sistema de trabajo sistemático (7%). El cambio percibido respecto a la comunicación es muy relevante en tanto el diálogo constituye la herramienta esencial para desarrollar la estrategia de autoestima en forma particular, así como también para mejorar el

vínculo profesor alumnos y el clima escolar en forma transversal.

En relación a los cambios sobre su práctica, los participantes destacaron haber aprendido:

**“El diálogo, la comunicación, retroalimentación, la tolerancia a la diversidad, etc.”**

Profesor escuela Las Mercedes (registro 15A1).

**“Apoyar, guiar, orientar y comprender mejor a los alumnos.”** Profesora escuela Quebrada de Los Guindos (registro 15U1).

**“Más preocupación por el estado socioemocional de los alumnos.”** Profesora escuela Fray Pedro Armengol (registro 15G10).

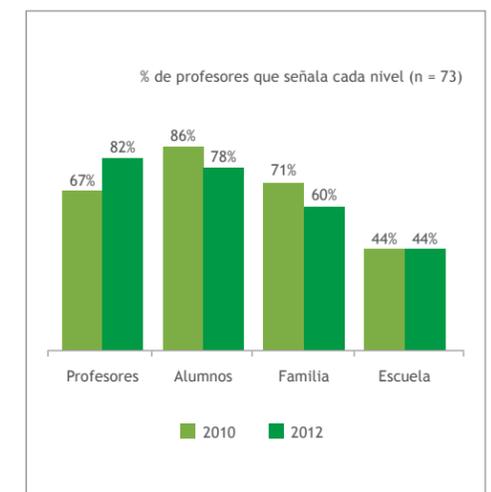
Uno de los factores que influyen en el éxito escolar son las atribuciones de los propios docentes con respecto al éxito o fracaso de sus alumnos. En general, cuando los profesores perciben tener mayores atribuciones, asumen más responsabilidades, muestran mayor compromiso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y los alumnos alcanzan mayor éxito escolar.

También se evaluó las atribuciones que hacen los profesores en relación al buen rendimiento de sus alumnos. Los resultados representados en el gráfico N° 10 indican que hubo un aumento en la atribución interna de los docentes en relación al buen rendimiento de los alumnos, y que disminuyó la atribución a los alumnos y sus familias. Las atribuciones de la escuela, en cambio, fueron similares en ambas mediciones.

Al finalizar el programa, son menos los par-

ticipantes que reportan que el buen rendimiento se debía a factores asociados con el alumno. Baja también, el porcentaje de participantes que opinó que el buen rendimiento se debía a la familia. En cambio, subió el porcentaje de participantes que opinaron que los profesores son un factor importante en el rendimiento. Este cambio es muy importante, porque significa que los participantes atribuyen una mayor relevancia a factores que ellos pueden manejar y, por lo tanto, asumen mayor responsabilidad.

**Gráfico N° 10: Factores asociados al buen rendimiento de los alumnos, categorías de respuestas agrupadas**



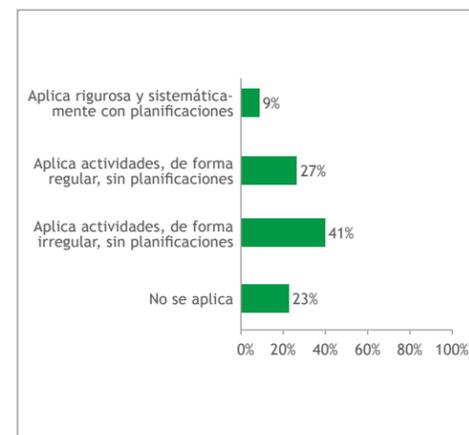
Con respecto a las causas que explican el buen rendimiento de los estudiantes, a partir de las respuestas desagregadas, entre la aplicación pre y la aplicación post se observan dos grandes cambios (tabla N° 11): la importancia que se le da a la planificación del trabajo y al conocimiento y perfeccionamiento de los docentes. De hecho, durante el perfeccionamiento, se insistió en la importancia de hacer un trabajo sistemático y riguroso, planificar las sesiones de autoestima y estudiar los temas tratados, para hacer mejores talleres e intervenciones y generar impacto en los alumnos. En este sentido, se puede inferir que el programa habría ayudado a que los profesores consideren su rol, habilidad y desempeño técnico profesional como un factor determinante en los resultados de sus alumnos, restando importancia a los otros factores.



Tabla N° 11: Atribuciones del buen rendimiento de los alumnos.

| Ud. piensa que el buen rendimiento de los alumnos se debe a: | 2010 | 2012 |
|--|------|------|
| Interés del alumno (a)                                       | 56%  | 66%  |
| Participación de los padres (f)                              | 69%  | 52%  |
| Planificación del trabajo (p)                                | 7%   | 43%  |
| Compromiso y motivación de los profesores (p)                | 30%  | 33%  |
| Responsabilidad como alumno (a)                              | 19%  | 27%  |
| Metodología del profesor (p)                                 | 23%  | 26%  |
| Ambiente (e)   | 15%  | 22%  |
| Conocimiento y Perfeccionamiento de los profesores (p)       | 7%   | 21%  |
| Apoyo del profesor (p)                                       | 23%  | 12%  |
| Autoestima positiva (a)                                      | 25%  | 12%  |
| Buena disciplina (a)   | 12%  | 11%  |
| Condiciones de efectividad (p)                               | -    | 11%  |
| Capacidades/inteligencia/asimilación (a)                     | 16%  | 10%  |
| Clima en las salas de clases (e)                             | 7%   | 10%  |
| Recursos (e)   | 6%   | 10%  |

Gráfico N° 11: Aplicación de la estrategia en las escuelas



Durante la etapa de seguimiento, se visitaron la totalidad de las escuelas (no se reportan tres escuelas unidocentes en las que hubo cambio de profesores encargados) y se registró el nivel de aplicación de la estrategia de autoestima trabajada durante el programa. Solamente un tercio de las escuelas participantes aplicaba las actividades de manera regular y un cuarto de las escuelas ni siquiera la aplica. Preocupa que las escuelas que aplican la estrategia de manera óptima (rigurosa y sistemática, con planificaciones) sea solamente un porcentaje menor de ellas, debido a que tienen todos los elementos (los materiales y los conocimientos adquiridos por sus profesores) para implementarla adecuadamente.

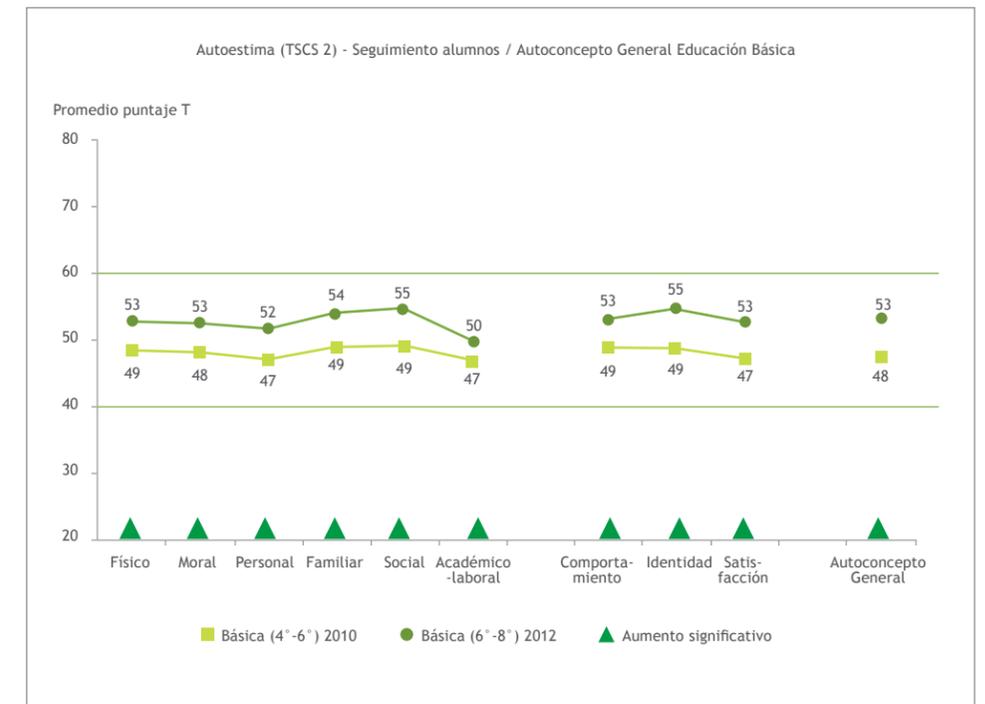
### 3. RESULTADOS DE IMPACTO

Finalmente, es objetivo último de las acciones de Fundación Educacional Arauco el impacto en los resultados educativos de los estudiantes en los ámbitos donde se trabaja con mayor énfasis.

En el año 2010 se evaluó un total de 619 alumnos (93% de la matrícula) y el año 2012 a 620 alumnos (88% de la matrícula), en los cursos de 4°, 6° y 8° básico, y de 1°, 2°, 3° y 4° medio.

A continuación, se presentan los resultados de la muestra de seguimiento de alumnos, lo que considera a los mismos alumnos que fueron evaluados en ambos años, tanto en enseñanza básica como en media.

Gráfico N° 12: Autoestima de los alumnos de educación básica, puntaje promedio





Al analizar el nivel de autoestima de los alumnos según el promedio de puntaje obtenido en el test, es posible apreciar que hay una mejora significativa entre el inicio y el término del programa tanto a nivel general, como en todos los aspectos considerados por éste.

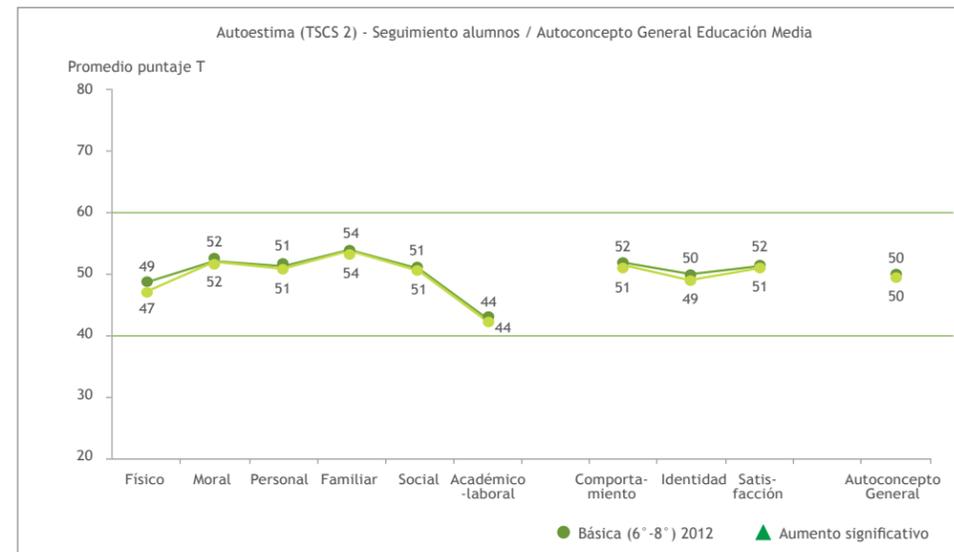
Si bien, al inicio y al finalizar el programa, los alumnos presentaban un nivel de autoestima promedio dentro del rango “normal”, el aumento de éstos implicó que pasaran de ubicarse en la categoría “normal bajo” a “normal alto”.

En relación a los aspectos específicos, podemos apreciar que los mayores aumentos se dan en el aspecto “social” y en las dimensiones de “identidad” y “satisfacción”. Lo “social” está relacionado con los sentimientos de

adecuación y valor personal en la interacción con otras personas, más allá del medio familiar. La dimensión de “identidad” se refiere a la autopercepción o cómo la persona describe su propia identidad y la de “satisfacción” refleja cuán satisfecha se siente la persona en relación a su autopercepción, lo que refleja su nivel de autoaceptación.

Por otra parte, si analizamos la situación ocurrida con los alumnos de enseñanza media, podemos ver que no hay variación entre el inicio y el término del programa en el nivel de autoestima de los alumnos, tanto a nivel general como en ninguno de los aspectos específicos considerados.

Gráfico N° 13: Autoestima Alumnos Educación Media, puntaje promedio



Si bien, el nivel de autoestima promedio en todos los aspectos está dentro del rango “normal”, llama la atención el bajo nivel obtenido en relación al aspecto “académico-laboral”, que se refiere a cómo se percibe el alumno y a cómo son vistos por los otros en este aspecto.

Si consideramos el porcentaje de alumnos que presenta un nivel de autoestima bajo lo esperado, al finalizar el programa tanto en básica como en media éstos representan el 11%. Este porcentaje acotado de alumnos corresponde a un grupo donde es posible pensar que efectivamente existe un problema en términos de valoración personal, que posiblemente debe ser atendido con apoyo de especialistas

Los resultados obtenidos en enseñanza básica nos permiten reconocer el trabajo realizado por los docentes de la comuna, que en forma responsable y comprometida se animaron a innovar dentro del aula implementando la estrategia trabajada.

Los resultados de enseñanza media podrían estar explicados porque el programa fue diseñado para ser implementado en escuelas educación básica y la incorporación de profesores de educación media fue una excepción que se hizo bajo el compromiso de que la adaptación de las actividades propuestas sería responsabilidad de los mismos profesores. Según informaron los profesores de enseñanza media, la estrategia no fue adaptada ni implementada en forma rigurosa, lo que es un antecedente relevante que podría explicar por qué el programa no generó mayor impacto en los alumnos.

Considerando que a nivel comunal hubo un impacto significativo, que se dio principalmente en el nivel de enseñanza básica, el desafío por delante es lograr que en todas las escuelas se implemente la estrategia según los lineamientos entregados. Y para eso se tiene, además del personal docente capacitado, la experiencia y evidencia de que es el trabajo sistemático el que permite mejorar y alcanzar los resultados esperados.

# PARTE IV. CONCLUSIONES

El propósito de este programa de “Autoestima y fortalecimiento de equipos” era promover el desarrollo de la autoestima en docentes y estudiantes de la comuna de Curepto. Para esto, se requería que todos los equipos docentes de las escuelas trabajaran fortaleciendo sus habilidades socioemocionales, asumiendo mayor responsabilidad sobre la formación socioemocional de sus estudiantes e implementando estrategias de promoción de la autoestima en el aula, lo que se esperaba que impactara en la autoestima de sus estudiantes. Para lograrlo se desarrolló con los profesores un programa de formación continua y se entregaron materiales de apoyo para las escuelas y también para cada uno de los profesores.

Al terminar el programa se puede afirmar que este propósito se logró. Para comprender lo que explica estos resultados es interesante analizar los distintos aspectos evaluados en relación a los objetivos propuestos, para así sacar algunas conclusiones que permitan fortalecer lo logrado y aprender de esta experiencia.

En relación a los **objetivos de producto** propuestos, es importante señalar que el programa cumplió en entregar los contenidos relacionados con el desarrollo socioemocional y que la gran mayoría de los participantes lo perciben como logrado, destacando especialmente el conocimiento teórico y la comprensión de la importancia de la autoestima.

En relación a la estrategia pedagógica entregada, ésta no aparece dentro de los principales aprendizajes percibidos por los docentes, si bien cuentan con una gran diversidad de

materiales que puede contribuir a mantener su implementación. Este hallazgo constituye un desafío para los líderes de estas escuelas, en cuanto los moviliza a retomar y reforzar los contenidos trabajados y los materiales entregados para potenciar el aprendizaje de este aspecto y contribuir a una mayor práctica de actividades de manera regular en las escuelas.

En relación a los **objetivos de efecto** buscados, estos se lograron en la medida que los docentes incrementaron significativamente su autoestima tanto general, como en la mayoría de las dimensiones evaluadas. Esto es importante, en primer lugar, porque tiene efectos positivos sobre los mismos docentes: contribuye a una mayor efectividad, puede operar como elemento protector contra otros factores de riesgo presentes en su ambiente laboral, y favorece el desarrollo profesional. En segundo lugar, es relevante por el efecto que tiene sobre la autoestima de los estudiantes, en la formación de su personalidad, su autoimagen y apreciación personal.

También se puede señalar que los docentes se involucraron e interesaron por la propuesta y asumieron un rol activo en su desarrollo, fortaleciendo algunas conductas y creencias.

Esta propuesta logró motivar a los participantes, lo que aparece como un factor muy relevante en cualquier iniciativa de apoyo al mejoramiento de las escuelas y sus profesores. Al inicio del programa manifiestan una motivación que se expresa en una nota de 5.4 y al finalizar, ésta subió a 6.6. Esto también se refleja en una alta participación, con un 88% de asistencia y un 90% acreditación.



En cuanto a los cambios en los docentes, se puede señalar una mayor responsabilización referida a los aspectos de formación socioemocional. Al finalizar el programa, los alumnos perciben que sus profesores los escuchan, los invitan a participar en clases y dar sus opiniones, los ayudan a corregir sus errores, a conocerse entre compañeros y a quererse a sí mismos, entre otros aspectos.

En términos más generales, también es posible señalar que los docentes se sienten más responsables del desempeño académico de sus alumnos, considerando su rol, habilidad y desempeño profesional como un factor determinante en los resultados de éstos. Los aspectos que más cambian al evaluar al inicio y final del programa son sus atribuciones, que se refiere a aquellas conductas relacionadas a la importancia que se le da a la planificación del trabajo y el rol que se atribuye al conocimiento y perfeccionamiento de los docentes. Durante el programa se trabajó la importancia de hacer un trabajo sistemático y riguroso, planificar las sesiones y estudiar los temas tratados, para hacer mejores talleres e intervenciones y, de esta manera, generar impacto en los alumnos.

En este sentido, se puede inferir que el programa habría ayudado a que los profesores consideren su rol, habilidad y desempeño técnico profesional como un factor determinante en los resultados de sus estudiantes. Este cambio es muy importante, porque significa que los participantes atribuyen una mayor relevancia a factores que ellos pueden manejar y, por lo tanto, asumen mayor responsabilidad.

Un aspecto que no se logró fue la implementación sistemática de la estrategia de autoestima en la sala de clases. Una vez finalizado el programa, sólo un tercio de las escuelas participantes aplica la estrategia de manera regular, mientras que una de cada cuatro escuelas no la aplica. Por una parte, estos resultados constituyen un desafío para estos establecimientos, ya que implementar las estrategias de aula trabajadas durante este programa contribuiría a asegurar la sustentabilidad de los cambios producidos. Por otra parte, estos resultados nos muestran que posiblemente la estrategia compartida, si bien no se está implementando, permitió a los docentes realizar cambios en su práctica pedagógica. Lo anterior se refleja, por ejemplo, en el hecho de que relacionado a la transferencia realizada, un tercio de los docentes destaca tener una mejor comunicación con sus alumnos, y un cuarto de ellos señala un mejor desarrollo de la autoestima y de la valoración de sus estudiantes.

Durante el programa también se realizaron observaciones de aula donde se recogen algunas oportunidades de mejora en la aplicación de la estrategia en la sala de clases, que nos parece importante como aprendizaje más allá de este programa.

Uno de los aspectos a seguir potenciando en las prácticas de los profesores es la de aprovechar los errores de sus alumnos para generar mayores aprendizajes y la explicitación de las normas de trabajo, ya que se observó que falta entregar en forma explícita pautas concretas de lo que se espera de los alumnos

en su trabajo a modo de orientación. Ambos aspectos son relevantes para la práctica pedagógica.

En relación a los **objetivos de impacto**, el programa contribuyó a mejorar la autoestima de los alumnos de educación básica tanto en el auto concepto general como en todas las dimensiones evaluadas. Al analizar el nivel de autoestima de los alumnos según el promedio de puntaje obtenido en el test, es posible apreciar que hay una mejora significativa entre el inicio y el término del programa tanto a nivel general, como en todos los aspectos considerados por éste.

Si bien, al inicio y al finalizar el programa, los alumnos presentaban un nivel de autoestima promedio dentro del rango “normal”, el aumento implicó que pasaran de ubicarse en la categoría “normal bajo” a “normal alto”.

El programa no tuvo impacto sobre los alumnos de enseñanza media, pues no se generaron cambios a nivel de su autoestima. Una de las razones que podría explicarlo, es que el programa está concebido para ser implementado en escuelas de enseñanza básica y es necesario que los docentes de secundaria realicen la adaptación de las actividades propuestas, lo que no siempre les resulta una tarea fácil (por el tiempo que implica o el tipo de actividad).

En relación a la percepción de los propios alumnos, el sentimiento de competencia es el que los estudiantes perciben como mejor logrado por parte de sus profesores. Los adultos contribuyen al desarrollo de este sentimiento en los alumnos cuando muestran confianza en

sus capacidades, los ayudan a entender sus equivocaciones y a corregir sus errores, los animan a seguir esforzándose, los escuchan y promueven su participación, entre otros. Mientras tanto, el sentimiento de seguridad se percibe, por parte de los estudiantes, como menos logrado y hace referencia a la sensación de estabilidad y confianza. Los profesores contribuyen al desarrollo de este sentimiento en sus alumnos cuando les transmiten claramente las normas de la sala de clases y lo que se espera de ellos. Esto coincide con lo observado y señalado por los profesores en cuanto a su mejor comunicación y valoración de los estudiantes y a la mayor dificultad observada para delimitar normas.

En términos generales en relación al programa, destaca positivamente el hecho de haberlo dividido en dos partes, trabajando en una primera etapa la autoestima del profesor, para luego centrarse en la transferencia al aula que éste debe realizar para promover el fortalecimiento de la autoestima de sus estudiantes. Esto contribuyó a que los profesores pudiesen llevar a la sala de clases un conocimiento con sentido, inspirado no sólo en contenidos, sino también en su propia experiencia como alumnos, durante la primera etapa del programa.

Para finalizar es importante concluir que por diferentes razones resulta muy positivo generar cambios en el nivel de la autoestima de los estudiantes, ya que tiene impactos positivos sobre la motivación hacia el aprendizaje, la disposición a asumir nuevas responsabilidades, la independencia, la iniciativa, la creatividad y su rendimiento escolar.

# PARTE V. REFERENCIAS

Arón A. y Milicic N. (2004) Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago

Banco Interamericano de Desarrollo (1997). Evaluación: Una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos. Washington, Oficina de Evaluación (EVO).

Brent, M., Trzesniewski, K., Robins, R., Moffitt, T. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4): 328-335.

Educación Chile. Trabajo en equipo: Cómo promover un profesionalismo colectivo. Extraído el 4 de octubre del sitio web: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/M09Trabajo\\_en\\_equipo.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/M09Trabajo_en_equipo.pdf)

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). La inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.

Fundación Educacional Arauco; Sanhueza, L., Cuadrado, B., Lucchini, G. (Ed) (2003). Programa Educativo y modelo de evaluación. Programa Interactivo para el desarrollo de la educación básica: una propuesta de sistematización. *Revista Psyque* Vol. 12 N°2. Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gorostegui, M. (1992) Adaptación y Construcción de Normas de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris. Memoria para optar al título de psicólogo, Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Hills, I. (2012) Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy. Cuaderno de Educación, 41. Recuperado de [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno\\_educacion\\_41/pdf/art\\_trabajo\\_colaborativo.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf)

Instituto Nacional de Estadísticas (INE), 2010. Publicado en [www.ine.cl](http://www.ine.cl)

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago: Fundación Chile.

Ley N° 20.370, Ley General de Educación (2009). Ministerio de Educación de Chile.

Ley N° 20.248, Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008). Ministerio de Educación de Chile.

Marchant, O., Haeussler, I. M. y Torretti, A. (2002). TAE: Batería de Tests de Autoestima Escolar. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Mestre, V. y Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. *Revista de Psicología ge-*

*neral y aplicada*, 49 (2), pp.279-290.

Milicic, N. y Gorostegui, E. (1993). Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psyche*, 2(1): 69-79.

Milicic, N. (2001). *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. LOM Ediciones, Santiago.

Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica y Media*. Actualización 2009. Publicado en [www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)

Ministerio de Educación (2010). *Cuenta Pública Ministerio de Educación de Chile*.

Ministerio de Educación (2010). *Resultados prueba SIMCE*. Publicado en [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

Ministerio de Planificación y Cooperación (2006). *Encuesta CASEN 2006*. División Social, Departamento de Información Social.

Ministerio de Planificación y Cooperación (2006). *Las trayectorias del desarrollo humano en las comunas de Chile*. 1994 - 2003.

Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: Una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 3, N.1, p: 858-873.

Ministry of Education-Ontario (2010) *Promoting collaborative learning cultures: Putting the promise into practice*. Ideas into action, (3). Recuperado de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/ideasintoactionspring.pdf>

Municipalidad de Curepto. *Historia*. Extraído el 4 de abril de 2012 del sitio web:

[http://www.curepto.cl/web/?action=documento&id\\_documento=17](http://www.curepto.cl/web/?action=documento&id_documento=17)

PNUD / Índice de Infancia y de la Adolescencia, *Una Mirada Comunal y Regional*. MIDEPLAN - UNICEF, 2009.

Programa Enlaces (2009). Publicado el 10 de julio de 2009 en el sitio web [www.enlaces.cl](http://www.enlaces.cl)

Reasoner, R. (1994). "Building self-esteem in elementary school". Second Edition, Consulting Psychologist Press, Inc. Palo Alto, California.

Reasoner, R. (1994). *Building self-esteem in elementary school* (2ª ed.), Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, Inc.

Reasoner, R. (2006) Can the use of self-esteem programs in schools actually reduce problem behaviors and create more positive school climates? *EE.UU.: International Council for Self-Es-*



teem. Recuperado de <http://www.self-esteem-international.org/research.htm>

Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L. y Gillham, J. (1995) *The optimistic child. A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. EE.UU.: Houghton Mifflin Company. New York.

Sistema Nacional de Indicadores Municipales (SINIM). Publicado en [www.sinim.cl](http://www.sinim.cl)

Undurraga, G., Astudillo, E. y Miranda, C. (2002). Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión. *Pensamiento educativo*, (31): 94-117.

Valentine, J. (2006) *A collaborative culture for school improvement: Significance, definition, and measurement*. Research Summary. EE.UU.: Middle Level Leadership Center. Recuperado de <http://education.missouri.edu/orgs/mlc/Upload%20Area-Docs/MLLC%20Culture%20Research%20Summary.pdf>

Voli, F. (2002). *La autoestima del profesor* (4ª Ed.). Madrid, España: PPC.



**ARAUCO**<sup>®</sup>

Fundación  
Educativa