

PROGRAMA INTERACTIVO  
PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

INFORME FINAL  
TIRÚA 2000 - 2003

PROGRAMA DE APOYO AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA  
EDUCACIÓN  
DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DE LA COMUNA DE TIRÚA.  
OCTAVA REGIÓN  
CHILE



FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO  
SANTIAGO DE CHILE 2004

FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO



PROGRAMA INTERACTIVO  
PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

INFORME FINAL  
TIRÚA 2000 - 2003

PROGRAMA DE APOYO AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA COMUNA DE TIRÚA.  
OCTAVA REGIÓN  
CHILE

EQUIPO ENCARGADO :

ANGELICA PRATS C.  
GRACIELA LUCCHINI D.  
ISIDORA RECART H.  
TERESA MARCHANT O.  
ALEJANDRA TORRETTI H.  
JORGE SANHUEZA R.

ELABORACIÓN INFORME:

TERESA MARCHANT O.  
GRACIELA LUCCHINI D.  
BLANCA CUADRADO P.

**Santiago de Chile 2004**

## AGRADECIMIENTOS

El “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” ha sido posible gracias al esfuerzo, dedicación, compromiso y entrega de muchas personas:

- Queremos agradecer especialmente a los profesores de todas las escuelas participantes, quienes, con su colaboración, su crítica constructiva, su entusiasmo y la dedicación al abordar el perfeccionamiento propuesto, nos mostraron gran profesionalismo e interés en ser partes de la Reforma Educacional que impulsa el país; a don Adolfo Millabur, Alcalde de la comuna de Tirúa y a Don Juan Bravo, Jefe del Departamento de Educación de la Ilustre Municipalidad de Tirúa, por su respaldo e interés y por permitirnos generosamente la inserción en su comuna.
- Queremos agradecer el aporte de cada uno de los profesionales de Fundación Educacional Arauco y de cada uno de los profesionales expertos invitados a participar en Jornadas y Reuniones de Perfeccionamiento que con su compromiso permanente y con su experiencia, le otorgaron excelencia académica a este Programa. También a don José Zabala de la Fuente, Director de Fundación Educacional Arauco por el impulso e incondicional apoyo que otorga a cada una de las acciones que lleva a cabo la Fundación y a don Antonio Pavón, por su constante apoyo en la administración del Programa.
- También queremos agradecer el aporte a las siguientes personas e instituciones:
  - ❑ Al Ministerio de Educación, que tanto a nivel central como regional facilitó la articulación de las acciones de la Reforma Educacional con las desarrolladas por Fundación Educacional Arauco.
  - ❑ Al señor Jorge Ramírez O., Director Provincial de Educación de Arauco y la señora Inés Detzel B., Jefe Técnico del mismo Departamento, por el interés hacia las acciones del proyecto, y por facilitar a los profesores la asistencia a muchas de las instancias de capacitación.

- ❑ A los señores directores y equipos directivos de las escuelas de Tirúa; por su colaboración desde su rol de Directivos Superiores y por facilitar los locales de los establecimientos educacionales que dirigen, para realizar las Jornadas y Reuniones Mensuales.
  - ❑ A los profesionales y al personal del Departamento de Educación de la Ilustre Municipalidad de Tirúa, por su colaboración desinteresada.
- Finalmente queremos agradecer:
- ❑ Al equipo de Administración de la Fundación por su alto nivel de compromiso con los objetivos del Programa y al equipo de secretaría por su permanente apoyo. Muy especialmente a Gladys Davis A., por su esmero y creatividad en la digitación de las sucesivas versiones de este Informe.
  - ❑ A todos los colaboradores, asesores y ayudantes que nos prestaron su apoyo durante la realización del Programa.

## PARTICIPANTES PROGRAMA TIRÚA

---

### \* EQUIPO ENCARGADO

María Angélica Prats C. (Coordinadora del Programa), Graciela Lucchini D., Isidora Recart H., Teresa Marchant O., Alejandra Torretti H., Jorge Sanhueza R.

### \* PROFESIONALES FUNDAR

Marcela Sáez D., Emma Ruiz de Gamboa F., Judith Avello M., Eugenio Rioseco M., Giullieta Vaccarezza G., María de Los Ángeles Pavez R., Blanca Cuadrado P., Percy Bedwell R., Paulina Melo L., María Soledad Pacheco C., María Inés González M., Cristina Alba R., Teresa Quintana P.

### \* EXPERTOS COLABORADORES EN JORNADAS DE CAPACITACIÓN

Alicia Cofré J., Mabel Condemarín G., Mónica Fuentes A., Viviana Galdames F., Alejandra Medina M., Neva Milicic M., Alicia Russell C., Lucila Tapia A.

### \* EXPERTOS COLABORADORES EN REUNIONES MENSUALES

Isabel Baeza E., Amanda Céspedes C., Ana María Domínguez H., Marta Edwards G., Teresa Fontaine C., Verónica Pesse Q., Ana María Reyes V., Ximena Seguel R., Gabriela Torres G.

### \* ASESORÍAS TÉCNICAS

Héctor Galaz R., Viviana Galdames F., Carolina Ibáñez L.

### \* SECRETARIAS

Isabel Araya M., Patricia Cuevas S., Gladys Davis A.

## ESCUELAS PARTICIPANTES Y SUS DIRECTORES

---

F-866	Tirúa	Josefina	Astorga	Lagos
F-820	Tranaquepe	Víctor	Vásquez	Cisterna
F-865	Quidico	Agustín	Neculqueo	Huincahue
G-857	San Ramón	Eduardo	Campos	Valenzuela
G-439	Primer Agua	Alejandro	Navarrete	Varela
G-862	Puerto Choque	Nelson	Oportus	Villagrán
G-836	Ranquihue	Melecia	Delgado	Lobos
G-858	Agua del Molino	Freddy	Sepúlveda	Zlosilo
G-864	Ponotro	Eduardo	Arias	Carrasco
G-859	Los Maquis	Julio	Friz	Gómez
G-434	Cerro Negro	Pedro	Gajardo	Cerda
G-453	Alto Quilantahue	Pedro	Melita	Fierro
G-456	Alto Aillinco	Aldo	Saldías	Lizama
G-856	Pallaco	Francisco	Gallegos	Cruces
G-1223	El Desierto	Héctor	Salgado	Fernández
G-463	Loncotripay	Clotilde	Mariñán	Nahuelhual
Part.	Los Lingues	Oscar	Soto	Sepúlveda

## PROFESORES PARTICIPANTES

---

Miguel Aguayo P., Winston Aguillón P., María Teresa Alarcón A., Fani Alvarado H., Guisela Andrade A., Albertina Antío P., Eduardo Arias C., Josefina Astorga L., Eduardo Campos V., Carmen Candia T., Miriam Caro C., Gladis Carrasco B., María Luz Carrillo, C., Mariana Catalán, A., Galvarino Catalán L., Sonia Chandía V., Teresa Chaparro V., Maritza Chávez P., Pilar Cifuentes M., Luis Cisternas C., Claudia Condeza, A., Gloria Condeza A., Marcela Condeza A., Jaime Del Río F., Melecia Delgado L., Américo Díaz L., Patricia Durán A., Jorge Durán S., Cecilia Espinoza L., Julio Espinoza T., Maritza Fica F., María Fierro A., Julio Friz G., Lorena Gacitúa R., Juan Bautista Gaete N., Pedro Gajardo C., Ruth Gallardo G., Francisco Gallegos C., José Ghinelli E., Mafalda González A., Gabriela González S., Susana Gutiérrez Ch., Lenka Huentelican N., Nancy Inostroza F., Paula Jaramillo S., Ester Leal P., Sofía Licanleo Ñ., Jaime Liguencura E., María Teresa López T., Relve Marín M., Clotilde Mariñán N., Nélida Mariñán R., María Martínez M., Luis Medina S., Pedro Melita F., Diógenes Mellado Ch., María Inés Molina N., Juan Carlos Montecinos R., Carmen Muñoz N., Alejandro Navarrete V., María Navidad C., Agustín, Neculqueo H., Exequiel Neira C., Valeria Ñancupil C., Leonor Oliva P., Liliana Olivares C., Eduardo Oportus F., Nelson Oportus V., Marisol Ortiz N., Marlene Padilla G., Andrea Palacios G., Gabriela Parentini M., Justiniano Peña C., Gloria Peña Ch., Rosa Pérez O., Marcela Poza A., Gabriela Quilodrán V., María Cecilia Ramírez C., José Ramírez V., Gabriela Riquelme F., Juan Carlos Rivera G., Valentín Rocha S., Carlos Rojas P., Clemidia Saavedra I., Georgina Saldías C., Pabla Saldías C., Aldo Saldías L., Héctor Salgado F., Doris Salgado P., Lila San Martín R., Lina Sepúlveda R., Freddy Sepúlveda Z., Trinidad Silva P., Carmen Soto P., Leocadio Soto P., Oscar Soto S., Rita Toro C., Osvaldo Torres A., Luis Torres C., Juan Valenzuela Ch., Víctor Vásquez C., Maribel Vásquez R., Patricia Vidal B., Edith Vidal S., Cecilia Yaupe A., Rosa Zúñiga G., Rosa Zúñiga S. M.

## INDICE

## PÁGINA

<b>I.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	13
<b>II.</b>	<b>LA REALIDAD DE TIRÚA</b> .....	27
	A. Descripción General .....	27
	B. Población.....	29
	C. Aspectos Sociales .....	31
	D. Aspectos Educativos .....	35
<b>III.</b>	<b>OBJETIVOS DEL PROGRAMA</b> .....	51
<b>IV.</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA</b> .....	55
<b>V.</b>	<b>LAS MODALIDADES DE INTERVENCIÓN</b> .....	61
	A. Jornadas .....	61
	B. Reuniones Mensuales .....	64
	C. Talleres de Apoyo Pedagógico (TAP).....	65
	D. Reuniones de Directores .....	68
	E. Apoyo en Psicología Educativa (APE) .....	70
	F. Visitas a las escuelas .....	73
	G. Relación con Autoridades.....	77
<b>VI.</b>	<b>ETAPAS DEL PROGRAMA Y SÍNTESIS DE LO REALIZADO</b> .....	85
<b>VII.</b>	<b>SISTEMA DE EVALUACIÓN</b> .....	91
<b>VIII.</b>	<b>RECURSOS</b> .....	97
<b>IX.</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	103
	A. Resultados Niños .....	103
	B. Resultados Profesores .....	129
	C. Resultados Escuela .....	136
	D. Evaluación del Programa .....	139
<b>X.</b>	<b>MODELO DE DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA</b> .....	147
<b>XI.</b>	<b>REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES</b> .....	157
	<b>REFERENCIAS</b> .....	171

## INTRODUCCIÓN

## I. INTRODUCCIÓN

La Fundación Educacional Arauco (Fundar\*) desarrolló en la comuna de Tirúa, Octava Región, una intervención denominada Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica (en adelante Programa Interactivo), que se inició en el año 2000 y finalizó en el año 2003.

Desde los objetivos del Programa, éste puede ser definido como un programa de capacitación docente y de fortalecimiento organizacional.

El Programa se desarrolló en diferentes etapas, cada una de las cuales fue planificada, ejecutada, evaluada y registrada sistemáticamente.

En el transcurso del Programa se elaboraron informes detallados de dicho proceso. En el presente documento se presenta el modelo del programa y de la evaluación del mismo en su tercera aplicación, esta vez en la comuna de Tirúa. Anteriormente fue desarrollado en las comunas de Arauco (1991 – 1994) y de Cañete (1995 – 1998), también en la Octava Región.

En educación, los programas pueden ser definidos como planes sistemáticos de intervención, específicos e intencionalmente elaborados, al servicio de metas consideradas valiosas desde una perspectiva pedagógica.

Un programa educativo supone la interrelación dinámica de objetivos específicos, consistentes entre sí, pertinentes a los problemas que se intenta resolver, que involucra la participación y compromiso de los actores y que ocurre en un tiempo y lugar determinados.

---

\* Fundación Educacional Arauco (Fundar) creada en 1989, es una institución privada sin fines de lucro, dependiente de la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A., que ha desarrollado distintos programas educativos en la VII y VIII Región de Chile. Desde 1989, ha capacitado a 1.500 profesores o agentes educativos de 195 escuelas o centros de atención, en 11 comunas, favoreciendo directamente a más de 35.865 niños.

## ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCACIONAL EN CHILE

Como toda intervención educacional, el Programa Interactivo, se comprende y sustenta en el contexto de la realidad educacional en el que se inserta.

En Chile, a partir de 1990, se ha avanzado con fuerza y recursos en nuevas políticas educacionales. Éstas han buscado una mejoría de la calidad de los procesos y resultados educativos y han intentado conseguir la equidad (García-Huidobro, ed., 1999).

En 1990 se creó el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900), que propuso, a través de una acción focalizada, elevar el rendimiento en las escuelas básicas gratuitas de peor resultado académico.

También el gobierno propuso a partir de 1992, un programa financiado por el Banco Mundial: el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE). Este programa centró su acción, en la Educación Preescolar, la Educación Básica y la Educación Media.

A partir de entonces, la Reforma Educacional ha realizado enormes esfuerzos técnicos y económicos entregando a la comunidad educativa un nuevo currículum y los respectivos planes y programas para la Educación Preescolar, Básica y Media, fortaleciendo por diferentes vías la profesión docente, ampliando la Jornada Escolar para aumentar el número de horas de clases, afianzando los Programas de Mejoramiento Educativo, y aumentando la focalización de los programas de nivelación a las escuelas más desventajadas.

Desde enero de 1996 hasta la fecha, a través de diferentes decretos se han formulado y adecuado los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO) y las normas generales para la aplicación de los nuevos planes y programas de la Enseñanza Preescolar, Básica y Media. Este cambio curricular se ha estado discutiendo y reformulando en estos últimos seis años, habiéndose capacitado a un gran número de docentes en estos programas.

Adicionalmente, en los últimos años se han hecho progresos significativos en cuanto a remuneraciones, y se ha intentado agregar asignaciones por perfeccionamiento y premios de desempeño.

Se han asignado recursos a universidades públicas y privadas para proyectos de mejoramiento de la calidad de la formación inicial docente, y se han creado becas para incentivar a alumnos de excelencia a ingresar a carreras de pedagogía.

Para apoyar la implementación de la Reforma, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha continuado apoyando el desarrollo de los diversos programas y está insistiendo, en este último período, en la focalización de los esfuerzos públicos y privados en las escuelas en mayor desventaja, así como en los temas de mayor relevancia, como la lectura inicial temprana, la escritura y la matemática (Campaña LEM).

Durante el año 2001, se realizaron consultas a gran número de docentes para debatir el “Marco de la Buena Enseñanza” (MINEDUC, 2002a), el que será base para la futura y muy debatida evaluación de los educadores. Respecto de la extensión de la jornada, en noviembre de 1997 se promulgó la ley que aumenta el número de horas semanales de clases. A pesar de los problemas de esta medida, en el 2002, el 75% de los establecimientos subvencionados del país se habían incorporado a la Jornada Escolar Completa (JEC), aumentando significativamente sus horas de clases.

El balance 2002 de la gestión Ministerial (MINEDUC, 2002b), propuso como metas para la Educación Básica y Media, entre otras: aumentar a 12 años la escolaridad mínima y gratuita para todos los chilenos, propuesta que ya fue aprobada en el Congreso; aumentar la retención escolar a través de becas y mejoras de internados; aumentar el plazo y mejorar la gestión para la implementación de la ampliación de jornada escolar y reducir, para el 2005, a la mitad los aprendizajes deficientes de los niños del primer ciclo de enseñanza básica a través de la campaña LEM.

El Ministerio de Educación (2003a), en esta misma línea, ha tomado la decisión de flexibilizar el decreto 511, en lo que se refiere a la promoción automática en 1º y 3º básico, permitiendo la reprobación, en situaciones excepcionales, de alumnos que tengan un retraso muy significativo en lectura, escritura y/o matemática.

Los efectos de la implementación de los programas de mejoramiento han sido evaluados a través de los sucesivos SIMCE y con otros Sistemas de Medición Internacional, como el de Matemática y Ciencia (TIMMS) y el informe PISA.

Las miradas más críticas y pesimistas indican que todos los esfuerzos no han producido efectos significativos y el progreso es menor al esperado.

Por otra parte, el MINEDUC y otros centros de estudios del país han hecho análisis rigurosos respecto a la Reforma y sus resultados. Entre ellos, los análisis del Centro de Estudios Públicos – CEP – (Eyzaguirre & Le Foulon, 2001) y del Instituto Libertad y Desarrollo (Santander, 2002), han planteado que los indicadores de calidad existentes en nuestro país han dejado en evidencia la preocupante situación en que se encuentra aún la enseñanza en las escuelas.

Los autores de dichos análisis hacen notar que el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), muestra diferencias importantes entre los establecimientos particulares y aquellos que reciben financiamiento público, sean particulares o municipales.

Una característica adicional que preocupa a los diferentes analistas es que las últimas mediciones, que incluyen información referente a características socioeconómicas de los alumnos que participaron, muestran que los grupos de ingresos medios y bajos son los que alcanzan el menor rendimiento en todas las materias evaluadas. Los indicadores señalan que el mal desempeño se relaciona con: falta de compromiso de los padres, nivel de formación de la madre, formación de los profesores y problemas de gestión en las escuelas, entre otros.

Por otra parte, se agregan a esto los análisis del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), que evalúan el rendimiento de los alumnos de 8º básico en una serie de países. El estudio ubicó a Chile en el lugar 35, entre 38

países, con resultados muy por debajo del promedio internacional. No se debe desconocer, sin embargo, que pocos países en desarrollo aceptaron el desafío de esta medición.

También se suma a estos datos la información respecto a otros indicadores, como los que analizan Eyzaguirre y Le Foulon (2001), que reportan que la educación parvularia, en las áreas de pobreza, no está preparando cognitivamente a los niños para entrar a primero básico.

En lo que se refiere a la Prueba de Aptitud Académica para ingresar a la Educación Superior se ha consignado, en años anteriores, que en Matemática más del 60% de los alumnos no contestaba correctamente la mitad o más de las preguntas planteadas y, en el área verbal, de los alumnos recién egresados, un 50% no lograba responder correctamente más de un tercio de la prueba. Esto y otras consideraciones han motivado a la construcción de un nuevo instrumento de admisión a la universidad, la PSU, que ha generado fuertes discusiones en el mundo académico.

Una mirada complementaria a este crítico, pero realista estudio de resultados, tiene que ver con la percepción y análisis de los principales gestores de la Reforma Educacional Chilena, fundamentalmente el MINEDUC, los Municipios, y las Corporaciones, Fundaciones e investigadores que están directamente involucrados en áreas de mayor pobreza donde hay escuelas municipales urbanas o rurales.

Aún en este contexto de déficit, estos actores perciben un progreso enorme y sostenido en diferentes elementos definidos como *básicos*, *cruciales* y *anteriores* a todo cambio posible en el rendimiento escolar: en infraestructura caminera, que ha facilitado el acceso de los niños a sus escuelas; en infraestructura de los establecimientos, que ha permitido tener salas de clases y servicios dignos para niños y profesores y, en muchos casos, aumento de tamaño de infraestructura definitiva que ha permitido la extensión de la jornada. Por otra parte, desde los profesores, se les reconoce como más informados, capacitados en las temáticas de la Reforma, interconectados a través de redes computacionales y cuyos sueldos han aumentado significativamente desde 1990.

Como se ha planteado desde el MINEDUC (2003b), no se puede olvidar que hace 30 años, sólo 35 de cada 100 niños terminaban la enseñanza básica; hoy lo hacen 99 de cada 100. Los abuelos de hoy tienen en promedio 6,4 años de escolaridad; los padres 9,3, mientras que los jóvenes hasta 34 años alcanzan 11,3 años de estudio. En estos diez años se han aumentado 200 horas de clases anuales para un niño, al aumentar la jornada escolar. De los millones de niños que hoy están en escuelas y liceos muchos de ellos serán la primera generación de su historia familiar en cruzar el umbral de la escolaridad completa.

Por otra parte, desde el inicio de la Reforma, las subvenciones han subido tres veces su valor, y la retención de niños en la escuela ha aumentado en 36.000 niños. Todas las escuelas han recibido bibliotecas, textos y materiales didácticos.

En otros estudios, el MINEDUC (2003c) informa de los buenos resultados que obtuvo Chile en el estudio sobre Financiamiento de la Educación: Inversiones y Rendimientos, realizado por UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que analiza el impacto de la inversión educacional tanto desde el punto de vista de las personas como de los países.

Desde el punto de vista de su capital humano, Chile aparece en segundo lugar en este estudio, superado sólo por Jordania, y en primer lugar entre los países latinoamericanos, con una escolaridad promedio de 9,9 años en la población de entre 15 y 64 años de edad. Otra de las conclusiones de este estudio, es que la educación tiene un impacto positivo en relación a la participación en la fuerza de trabajo en Chile, especialmente en las mujeres.

Por otra parte, Chile muestra la más alta inversión privada en educación entre los países que participaron en el estudio. Mientras el promedio es de un 28% en esta área, Chile llega a un 44,9%, prioritariamente en la enseñanza superior.

En lo que se refiere a los datos duros en el tema específico de la educación básica, el MINEDUC (2003d) indica que los resultados del censo 2002 muestran lo contundente de lo realizado:

- El año 1992, 285.082 jóvenes hasta 14 años habían tenido acceso a la enseñanza parvularia; el año 2002, 423.174 jóvenes habían tenido acceso a ella. Es decir, se aumentó en casi el 50% dicho acceso.
- El año 90 no habían computadores en las escuelas, hoy el 95% de los alumnos y alumnas tiene acceso a computadores.
- El año 90 se entregaron 1.900.000 textos escolares que beneficiaron a 960.000 escolares. El año 2002, se repartieron 11.748.968 textos escolares, beneficiando a más de 3.000.000 de alumnos.
- En pesos de hoy, el año 90 la remuneración mínima de un profesor era de \$77.067; el año 2003 la remuneración mínima de los docentes es de \$413.190.
- El año 90, el gasto público en educación era de MM\$ 600; el año 2003 el gasto en educación fue de MM\$ 2.000.
- El año 90 la subvención por alumno era de \$11.153; el año 2002 la subvención promedio es de \$30.150.
- El año 90 la inversión en infraestructura educativa fue de M\$ 13.200.000; el año 2002 ésta fue de M\$ 167.000.000.
- El año 90 se distribuyeron 400.000 raciones de alimentación, el 2002 las colaciones diariamente entregadas fueron 1.300.000.
- Existe un nuevo currículum escolar, desde educación parvularia hasta 4º medio, acorde a los desafíos del siglo XXI.
- Se han expandido los tiempos para estudiar y aprender. Hoy, el 75% de los establecimientos de educación básica y media tiene 250 horas más de estudio al año que las que tenían el 90 y, en los próximos años, en forma gradual se incorporarán el resto de los estudiantes.
- Hoy los docentes disponen de más tiempo, espacio y recursos para su trabajo profesional. Por ejemplo, talleres para planificar y preparar sus clases, equipos de gestión para mejorar el trabajo escolar.

En suma, de acuerdo al MINEDUC, a partir de los años noventa se produjo un avance significativo, con políticas universalistas de provisión de insumos, de discriminación positiva, de inversiones concentradas en los grupos más necesitados. Las propuestas del país para la educación básica, para los próximos años, se relacionan con afianzar los doce años de educación obligatoria, mejorar el nivel de conocimientos y habilidades de base (lenguaje, matemática y ciencias), mejorar las competencias instrumentales (idiomas, alfabetización digital, formación técnica) y robustecer la formación moral (iniciativa, responsabilidad, discernimiento).

El gobierno de Chile, a través del MINEDUC, ha seguido realizando evaluaciones externas para mejorar los resultados. En marzo del 2004 publicó un documento con la elaboración que dicho ministerio realizó a partir del estudio encargado a la OCDE (2004) como un aporte clave para enfrentar los desafíos que quedan en educación.

Dicho informe concluye, entre otras cosas, que si bien ha habido muchos logros en el progreso de la educación chilena, en la particularidad de cada escuela no siempre se ve reflejado en sus prácticas la visión y metas requeridos por la reforma. Recomienda, específicamente para la educación básica, poner mayor énfasis en la supervisión e instrucción de los profesores, especialmente en lo que se refiere a mejorar enseñanza de contenidos; mejorar el sistema de evaluación de los estudiantes de pedagogía; vigilar las categorías de profesores autorizados; y mejorar el tipo, los tiempos y la apropiación de resultados, con todos los agentes involucrados, de las evaluaciones de los alumnos en sus diferentes niveles.

Seguir avanzando en los programas ya iniciados y mejorar las deficiencias detectadas, es un enorme desafío, del que ningún miembro de la comunidad nacional puede eximirse. Es en este contexto que se siguen justificando y validando todas y cada una de las acciones de apoyo que han emprendido o puedan emprender las instituciones privadas que se interesan por el desarrollo de la educación.

## **FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO: UN APOORTE DESDE EL SECTOR PRIVADO A LA EDUCACIÓN PÚBLICA**

Celulosa Arauco y Constitución S.A., al apoyar la creación y el funcionamiento de colegios particulares de excelencia y al pensar en la creación de una Fundación Educacional, ha querido hacer un aporte importante al desarrollo de la educación chilena.

Desde su creación, en 1989, hasta 1993 la Fundación desarrolló un programa de colaboración económica y de asesoría pedagógica en una escuela municipal de la 7° región (Putú), con asesoría técnica de la Fundación Educacional Barnechea. Desde 1990, cobró mucha fuerza la idea de planificar intervenciones dirigidas a comunidades rurales completas en que los recursos se focalizaran en una capacitación de excelencia y que beneficiaran a todos los profesores de las escuelas más pobres. La idea fue que, al terminar las intervenciones, la continuidad de los logros no dependiera de una mantención de recursos económicos, sino de la capacidad y la fuerza con que cada comuna y el equipo pedagógico de cada escuela, siguieran trabajando.

Es así que el Programa Interactivo fue diseñado por un equipo de profesionales de Fundación Educacional Arauco en el año 1990. Fue implementado por primera vez en la comuna de Arauco, entre los años 1991 – 1994, y en Cañete entre los años 1995 – 1998. Ambas experiencias tuvieron las adaptaciones necesarias a la realidad de cada comuna. Sin embargo, hubo un modelo común. A partir de 1995 Fundación Educacional Arauco creó e implementó adicionalmente otros Programas de perfeccionamiento docente y acciones tanto en la VIII como en la VII Región del país.

Para el desarrollo de estas experiencias se coordinaron y aunaron esfuerzos con el Ministerio de Educación, a través del Departamento de Educación Provincial; con las Municipalidades de ambas comunas, a través de la acción de los Departamentos de Educación Municipal; y con otras entidades de la comunidad.

El modelo Programa Interactivo se orientó a capacitar profesores en destrezas básicas como lenguaje oral-escrito y razonamiento lógico matemático; en autoestima y habilidades de comunicación; en favorecer el quehacer pedagógico al interior de las escuelas, y en apoyar a los equipos docentes en el manejo de niños con diversas necesidades educativas.

En Arauco se trabajó con 22 escuelas municipalizadas y alrededor de 100 profesores, que atendían a un número aproximado de 2000 alumnos, y en Cañete con 23 escuelas y 131 profesores, que atendían a 2260 alumnos.

Ambos Programas se desarrollaron a través de diferentes instancias de capacitación con una frecuencia de al menos una vez al mes. Las características de ellos fueron muy similares a las que se describirán, más adelante, en este documento.

En síntesis, cabe destacar que las autoridades comunales, la comunidad en general y especialmente los profesores han valorado y sienten como gran aporte de la empresa el apoyarlos en el ámbito de la educación. En los últimos años, la gran necesidad de nivelación exige de las escuelas y maestros un esfuerzo de integrar nuevos conocimientos, tecnología y metodologías que muchas veces no son capaces de abordar sin un apoyo sistemático. Si bien es cierto la capacitación y supervisión del MINEDUC, es muy importante, no siempre es suficiente. El apoyo del sector privado se plantea como del mayor interés.

## **TIRÚA: REPETIR LA EXPERIENCIA**

Como se verá más adelante, las condiciones sociales y educativas de la comuna de Tirúa justificaban la réplica del Programa Interactivo con las escuelas y profesores de la comuna. En este caso parecía importante incluir tanto las escuelas rurales como la única escuela urbana existente.

La decisión de Empresas Arauco y de Fundación Educacional Arauco de repetir su acción tuvo que ver con los interesantes resultados de las dos primeras intervenciones y principalmente con lo atingentes que se perfilaban las características del Programa con la realidad educativa del país, específicamente con las propuestas de la Reforma Educacional en marcha, en que si bien ya se había iniciado la capacitación docente desde el MINEDUC, ésta necesitaba profundización y apoyo cercano.

Desde la empresa dar apoyo a la realización de un tercer Programa Interactivo cumplía, por una parte, con el interés de contribuir al desarrollo económico y social del país y hacer un aporte de responsabilidad social en una comuna con presencia forestal.

Por otra parte, la comunidad de Tirúa, con su alto porcentaje de población mapuche, parecía una comuna interesante a la cual hacer un aporte educacional, en un momento en que el país intenta conocer, valorar y reconocer a dichas comunidades.

Finalmente, parecía significativo poner por tercera vez en práctica un modelo de intervención en una comuna con bajos resultados educativos, para seguir ajustando sus características, mejorando sus resultados y para presentarlo a la comunidad empresarial y educacional como una forma de contribución social en comunas de pobreza.

## LA REALIDAD DE TIRÚA

## II. LA REALIDAD DE TIRÚA

A continuación se sintetizan los principales aspectos que dan cuenta de las condiciones iniciales en las que se comienza a implementar el Programa Interactivo.

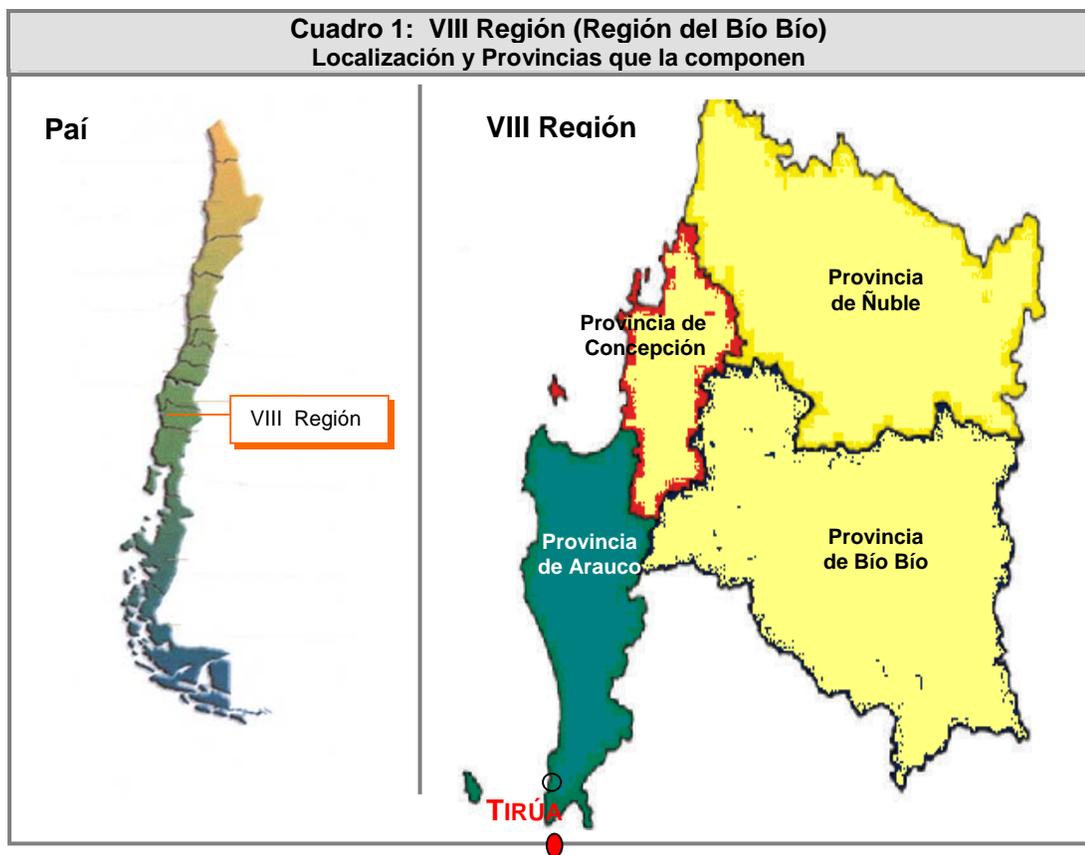
### A. DESCRIPCIÓN GENERAL

La comuna de Tirúa, lugar donde se llevó a cabo el Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica entre los años 2000-2003, se encuentra ubicada en la Octava Región del Bío Bío.

La Región del Bío Bío está localizada en el territorio continental de Chile y abarca una superficie de 36.929 km<sup>2</sup>. Su territorio insular lo componen tres pequeñas islas: Quiriquina, Santa María, y Mocha.

Políticamente, esta Región está conformada por cuatro provincias (Concepción, Ñuble, Bío Bío y Arauco) y 52 comunas. En la Provincia de Arauco, donde se ubica la comuna de Tirúa, destaca su territorio agreste, con valles estrechos en la costa y la imponente cordillera de Nahuelbuta al oriente. En esta provincia, se observa una actividad económica basada principalmente en la industria forestal, la pesca y la pequeña minería carbonífera.

La comuna de Tirúa está localizada en el extremo sur oeste de la Provincia de Arauco y es una comuna limítrofe con la Novena Región de la Araucanía. Tirúa está situada a 210 kms. de la capital regional Concepción y su superficie es de 629,6 kms<sup>2</sup> (CASEN 2000).



Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2000.

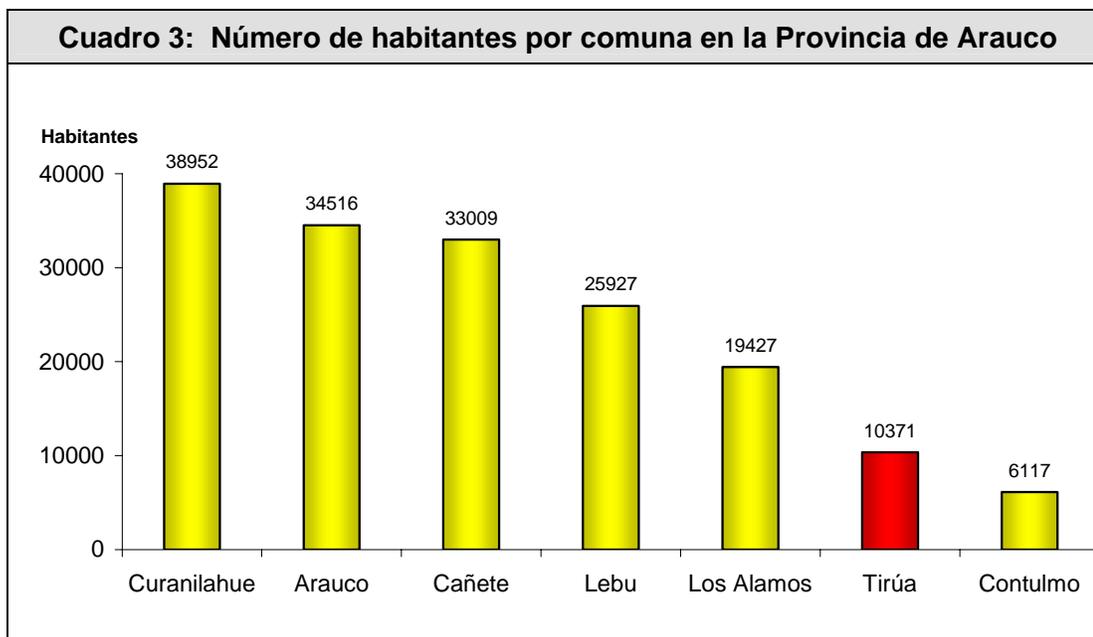
## B. POBLACIÓN

Según la Encuesta CASEN, la Región del Bío Bío, en relación con las otras regiones del país, era una de las con mayor número de habitantes (segundo lugar).

CUADRO 2: POBLACIÓN DEL PAÍS, VIII REGIÓN Y COMUNAS DE LA PROVINCIA DE ARAUCO					
	Hombres		Mujeres		TOTAL
	n	%	n	%	n
Total País	7.354.335	49,0	7.649.418	51,0	15.003.753
VIII Región	950.204	49,5	970.606	50,5	1.920.810
Provincia de Arauco	84.992	50,5	83.194	49,5	168.186
Comuna de Curanilahue	19.717	50,6	19.235	49,4	38.952
Comuna de Arauco	17.529	50,8	16.987	49,2	34.516
Comuna de Cañete	16.452	49,8	16.557	50,2	33.009
Comuna de Lebu	12.780	49,3	13.147	50,7	25.927
Comuna de Los Alamos	9.612	49,5	9.815	50,5	19.427
Comuna de Tirúa	5.849	56,4	4.522	43,6	10.371
Comuna de Contulmo	3.133	51,2	2.984	48,8	6.117

Fuente: MIDEPLAN, División Social, Departamento de Información Social. Encuesta CASEN 2000.

Por su parte, la comuna de Tirúa en el año 2000 era habitada por 10.371 personas. De éstas 56% eran hombres, y 44% mujeres (CASEN 2000). Esta cantidad de habitantes situaba a la comuna de Tirúa como la segunda comuna con menos habitantes en la Provincia de Arauco. Solamente la Comuna de Contulmo contaba con menos habitantes.



Fuente: MIDEPLAN, División Social, Departamento de Información Social. Encuesta CASEN 2000.

Según datos entregados por la CASEN 2000, la comuna de Tirúa aparece con el mayor índice de ruralidad en la provincia.

Un aspecto característico e importante de destacar en la comuna, es el alto porcentaje de población de origen mapuche. Según el Plan de Desarrollo Comunal (Pladeco, 1998, en Marín, Jara & Kelly, 2003) ésta representa el 70% del total de la población. El CENSO 2002, señala que el 47,95% de la población de la comuna de Tirúa pertenece a la etnia mapuche, cifra bastante superior al porcentaje que presenta la Provincia de Arauco (13,45%) y de la Octava Región (2,86%).

El siguiente Cuadro presenta la distribución de la población mapuche en las escuelas de educación básica municipalizada de la comuna.

<b>Cuadro 4: Distribución étnica en las escuelas básicas municipales de Tirúa</b>	
N° de escuelas	% de Población Mapuche
2 escuelas	0%
2 escuelas	7%
5 escuelas	Entre 27% y 55%
8 escuelas	Entre 76% y 100%

Fuente: Plan de Desarrollo Comunal. Tirúa, 1998.

En relación a otros aspectos que dan cuenta de la situación educacional de la comuna de Tirúa, en el año de inicio del desarrollo del Programa Interactivo, se puede señalar el promedio de escolaridad de la población. En tal sentido, y de acuerdo a los datos entregados por la encuesta CASEN 2000, la comuna de Tirúa tenía un promedio de escolaridad de 6.4 años, considerando a la población mayor de 15 años.

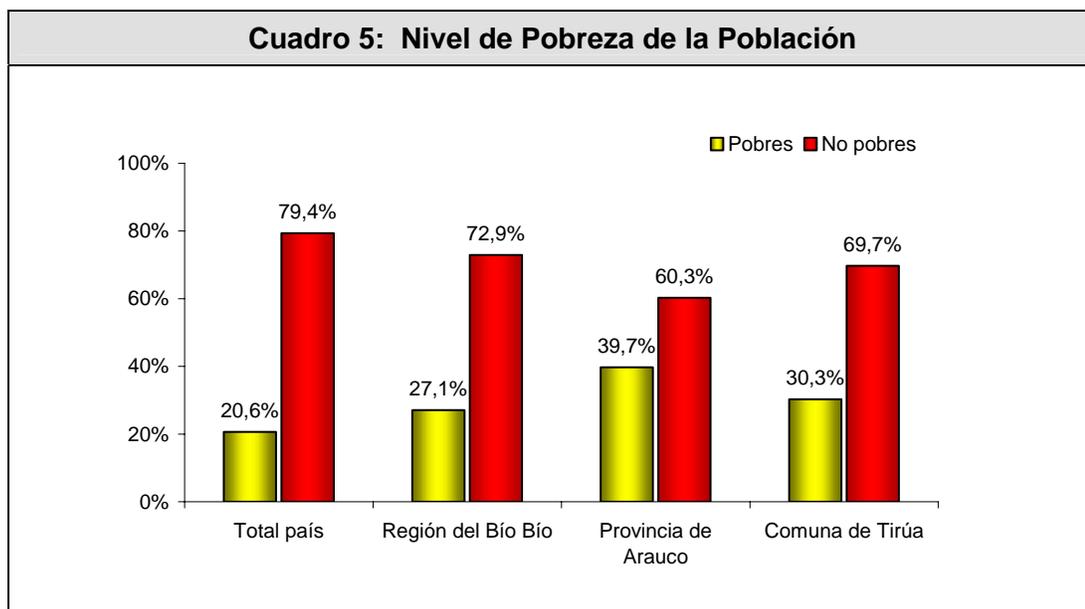
Si analizamos esta situación respecto de lo que ocurre en la Provincia de Arauco, podemos señalar que Tirúa es la comuna que tiene el más bajo promedio de escolaridad, y ésto resulta aún más evidente si lo analizamos respecto de lo que ocurre en la región y en el país, donde los promedios de escolaridad superan en tres o más años la escolaridad de la población de Tirúa.

En este mismo año (2000), la comuna de Tirúa también presentaba una alta tasa de analfabetismo en la población mayor de 15 años. En la Provincia de Arauco, la comuna de Tirúa, al igual que Los Álamos eran las que presentaban las tasas de analfabetismo más altas (13%). En relación a la Región y el País, las diferencias se hacen aún mayores ya que éstas tenían un 6.0% y 4.0% de analfabetismo respectivamente.

### **C. ASPECTOS SOCIALES**

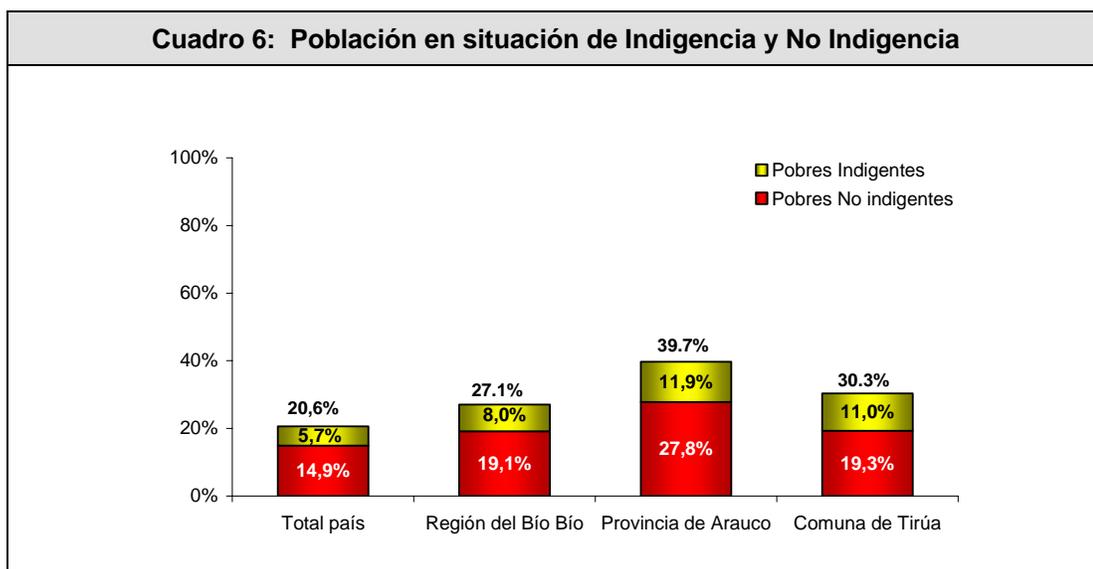
Si se analiza la situación de la comuna a través de los diferentes indicadores sociales con los cuales se contaba al inicio de la implementación del Programa Interactivo, podemos señalar que ésta se encontraba ubicada en una de las regiones de mayor riesgo del país, así como también en la provincia más vulnerable, dentro de la región.

Al considerar la variable nivel de pobreza, podemos observar que en el año 2000, casi un tercio de la población de la comuna (30.3%) se encontraba en situación de pobreza (considera los pobres indigentes y no indigentes). Si bien Tirúa presentaba un nivel de pobreza menor que las otras comunas de la Provincia de Arauco, su nivel de pobreza total era superior al promedio de la Octava Región (segunda región más pobre del país) y al promedio de pobreza a nivel nacional (CASEN 2000).



Fuente: MIDEPLAN, División Social, Departamento de Información Social. Encuesta CASEN, 2000.

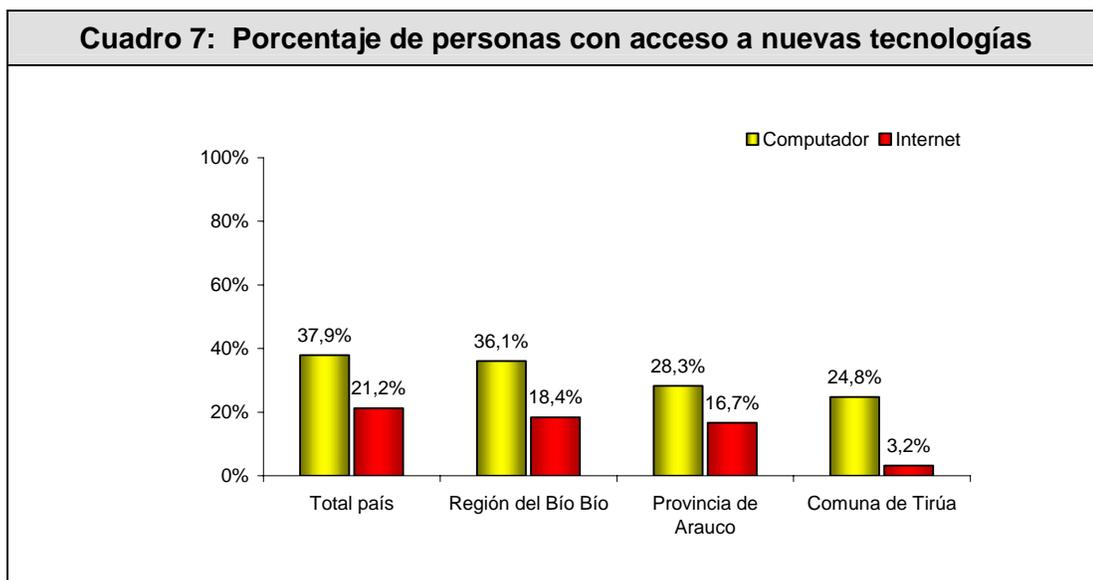
Cabe destacar que la situación de pobreza de la comuna se ve agravada si consideramos que un alto porcentaje de quienes se encontraban en esta situación correspondía a personas en situación de indigencia. De acuerdo a cifras entregadas por la Encuesta CASEN para este mismo año, Tirúa tenía un 11% de su población en situación de indigencia, cifra superior respecto de lo que ocurría en la Región del Bío Bío (8.0%) y aún mayor respecto de la situación de indigencia a nivel nacional (5.7%).



Fuente: MIDEPLAN, División Social, Departamento de Información Social. Encuesta CASEN, 2000

Por otra parte, podemos destacar que la tasa de desocupación, era uno de los aspectos más positivos, ya que según la encuesta CASEN del año 2000, en la Provincia de Arauco, la comuna de Tirúa era la que presentaba el menor porcentaje de desocupación (6.7%). Cabe destacar también que esta cifra era inferior al promedio de la Región (12.3%) y a la situación que se presentaba a nivel país (10.2%).

La relación que se establece con las nuevas tecnologías, es uno de los aspectos donde se constataba un mayor retraso en la comuna de Tirúa, sobre todo si tomamos en cuenta que este ámbito considera el acceso a un computador y a Internet. Un tercio de la población de la comuna tenía acceso a computador y en cuanto a Internet era una de las comunas con menor acceso en el país. Estas cifras estaban muy por debajo de los promedios de acceso de la provincia, la región y el país (CASEN, 2000).



Fuente: MIDEPLAN, División Social, Departamento de Información Social. Encuesta CASEN, 2000.

En relación al sistema de salud, cabe destacar que en la comuna de Tirúa, la gran mayoría de la población (91.7%) pertenecía al Sistema de Salud Público. Este porcentaje resulta bastante alto, sobre todo si se lo compara con la situación a nivel regional y del país, donde el porcentaje de personas que pertenecía al sistema público de salud alcanzaba el 77.2% y el 66.5% respectivamente (CASEN 2000).

En relación a los servicios sanitarios, y según la información entregada por la Encuesta CASEN en el año 2000, la energía eléctrica era el servicio más masivo en la comuna ya que ésta contaba con una cobertura de un 87%, llegando de esta forma a gran parte de la población. Distinta es la situación en el caso del agua potable, donde la cobertura alcanzaba solamente a la mitad de la población (53.2%), y respecto de la cobertura de alcantarillado que cubría solamente una tercera parte de la comuna (31%).

Otro indicador que permite dar cuenta de los aspectos sociales de la comuna de Tirúa, en el año de inicio del desarrollo del Programa Interactivo, es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Este índice, construido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) en el año 2000, busca entregar información detallada y completa acerca de los logros y desafíos del Desarrollo Humano en las comunas de Chile, a partir de un enfoque que trata de representar una visión más comprensiva de la realidad. El índice considera tres dimensiones: Educación, Salud e Ingresos.

Al respecto, podemos señalar que Tirúa era una de las comunas del país más rezagadas, ya que contaba con uno de los más bajos indicadores de Desarrollo Humano. En un ranking de clasificación, ésta se ubicaba en el lugar 314 de las 341 comunas del país, y de las dimensiones que componen el indicador, donde presentaba mayores dificultades era en el área de salud, seguido de educación, y en menor medida en los ingresos. La precaria situación en la cual se encontraba la comuna de Tirúa, también se veía reflejada a nivel regional, sobre todo si se considera que la Región del Bío Bío, de trece regiones ocupa el lugar número 10, siendo la dimensión más crítica la referida a salud, donde se ubicaba en el lugar número 12 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2000).

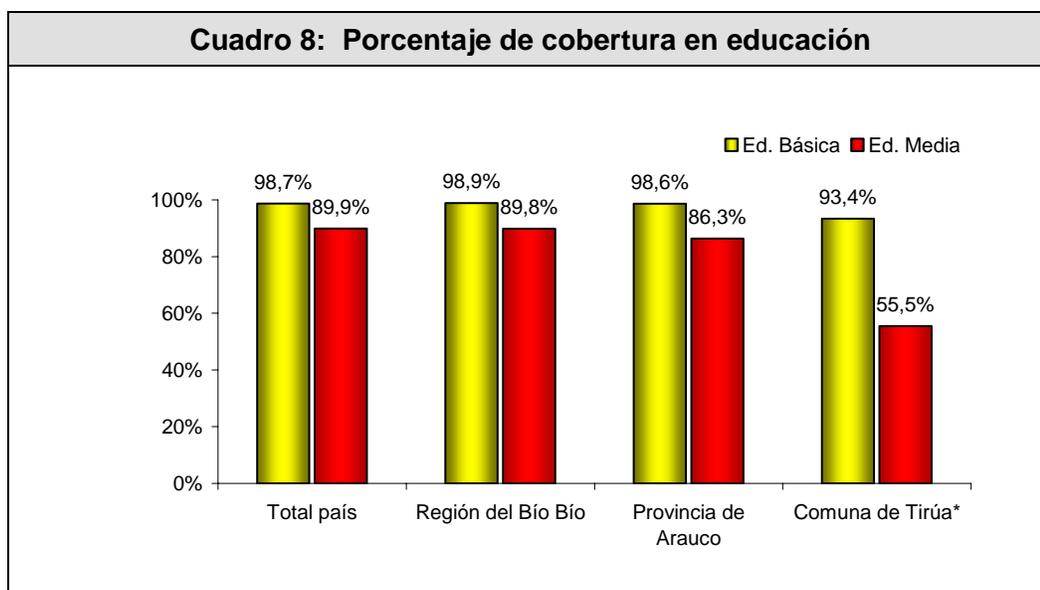
## D. ASPECTOS EDUCACIONALES

### 1. REALIDAD GENERAL DE LA COMUNA DE TIRÚA

#### a. Cobertura

En cuanto a la cobertura en educación a nivel comunal, podemos señalar que en educación básica, a pesar de ser Tirúa la comuna con menor cobertura en la provincia, ésta cubre a la gran mayoría de la población (93.4%). Cabe destacar que en educación básica, la cobertura tanto a nivel provincial, regional y de país es muy alta, llegando casi al 100%.

Distinta es la situación que ocurre en la educación media en Tirúa, donde la cobertura tiene un muy bajo porcentaje, cubriendo solamente a poco más de la mitad de la población de la comuna (55.5%)<sup>(\*)</sup>. Esta cifra resulta especialmente baja si consideramos que la cobertura comunal en educación media es menor en más de un 30% respecto de la provincia, región y país.



Fuente: MIDEPLAN, División Social, Departamento de Información Social. Encuesta CASEN, 2000.

<sup>(\*)</sup> El cálculo de la Cobertura en Educación para la comuna considera: los alumnos en edad escolar existentes en la comuna respecto de los que efectivamente estudian en dicha comuna. En el caso de Tirúa, el bajo porcentaje puede estar explicado por la poca disponibilidad de matrícula en este nivel educacional, lo que implicaría que una parte importante de alumnos tendría que ir a cursar la Enseñanza Media a otras comunas.

Respecto de la educación preescolar en la comuna, no se contaba con el porcentaje de cobertura que ésta alcanza. Sin embargo, podemos señalar que de acuerdo a la matrícula entregada en abril del año 2000, en Kinder había 87 niños. Si consideramos esta cifra respecto de la matrícula de Primer año básico para la misma fecha (227 alumnos), podemos señalar que los niños matriculados en kinder representaban el 38% de los matriculados en primero básico.

#### **b. Tipo de Establecimientos**

En este mismo año (1998), la red educacional de la comuna contaba con 18 establecimientos educativos de dependencia municipal y 6 establecimientos particular subvencionados.

De los 18 establecimientos municipales podemos distinguir la existencia de:

a) 1 establecimiento de Educación Media.

El Liceo C-90 de Tirúa: establecimiento polivalente que imparte la carrera de Técnico Pesquero.

b) 17 establecimientos de Educación General Básica. De éstos:

- 3 escuelas que impartían educación de kinder a 8°
- 6 escuelas polidocentes que impartían educación de 1° a 8°
- 1 escuela tridocente que impartía educación de 1° a 6°
- 2 escuelas bidocentes que impartían educación de 1° a 6°
- 5 escuelas unidocentes que impartían educación de 1° a 6°.

La matrícula de alumnos de los establecimientos municipalizados en la comuna de Tirúa que impartían educación general básica, en Diciembre de 1999, era de 1963 alumnos.

### c. Dotación de personal

Antes de iniciarse el Programa Interactivo en la comuna de Tirúa, el Departamento de Educación Municipal (DEM) contaba con una dotación de personal de 170 personas. De éstas, 49 correspondían a personal no docente (paradocentes, administrativos y auxiliares) y 121 a personal docente, predominando entre éstos quienes se desempeñaban en la educación general básica. El detalle del personal docente es posible apreciarlo en el siguiente Cuadro.

<b>Cuadro 9: Dotación de Personal Docente DEM Tirúa</b>	
Función	Nº de Docentes
Función directiva	10
Función pedagógica	1
Parvulario 2º nivel	5
Educación General Básica	88
Educación Diferencial	1
Educ. Media Científico Humanista	14
Educ. Media Técnico Profesional	2
Total Docentes	121

Fuente: PADEM 1999, Departamento de Educación, Municipalidad de Tirúa.

### d. Resultados educativos comunales

Finalmente, podemos señalar también que un aspecto ilustrativo y que da cuenta de lo que ocurría en la comuna a nivel educacional, es lo referido a instrumentos que miden la calidad de la educación. Para esto, se consideran los resultados comunales en las pruebas SIMCE aplicadas antes del inicio del Programa Interactivo.

El siguiente Cuadro muestra los resultados obtenidos a nivel comunal, regional y nacional en diferentes evaluaciones del SIMCE. Cabe destacar que en estos años (1996 y 1997) los resultados se presentaban en porcentaje de respuestas correctas (porcentaje de logro).

<b>Cuadro 10: Resultados SIMCE 4° y 8° básico 1996 - 1997</b>				
Área	Lenguaje		Matemática	
Años	1996 (4° básico)	1997 (8° básico)	1996 (4° básico)	1997 (8° básico)
	% de Logro		% de Logro	
Promedio Nacional	71,8	65,2	71,2	62,7
Promedio Regional (VIII)	71,3	64,0	70,7	63,0
Promedio Nacional Escuelas Municipales	68,2	62,2	67,8	59,5
Promedio Comuna de Tirúa	56,8	45,0	58,2	48,0

Fuente: Resultados SIMCE 1996 – 1997, Ministerio de Educación.

En el siguiente Cuadro, correspondiente a la evaluación del SIMCE (4° básico) del año 1999 se entregan resultados en una escala normalizada a nivel nacional, con un promedio de 250 puntos y una desviación estándar de 50.

<b>Cuadro 11: Resultados SIMCE 4° básico 1999</b>		
Área	Lenguaje	Matemática
Año	1999 (4° básico) Puntos promedio	1999 (4° básico) Puntos promedio
Promedio Nacional	250	250
Promedio Regional (VIII)	248	248
Promedio Provincial	239	239
Promedio Nacional Escuelas Municipales	238	238
Promedio Comuna de Tirúa	224	222

Fuente: Resultados SIMCE 1999, Ministerio de Educación.

Considerando los promedios comunales obtenidos en la prueba SIMCE en los diferentes años, podemos señalar que Tirúa, en general, presenta un bajo nivel de rendimiento tanto en el área de lenguaje como matemática.

Al tomar en consideración toda la información presentada, es posible apreciar la difícil situación educacional a la cual se veía enfrentada la comuna de Tirúa antes del inicio del Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica.

## 2. REALIDAD DE LAS ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA INTERACTIVO

La Fundación Educacional Arauco (Fundar), al iniciar el Programa Interactivo (Tirúa 2000-2003), invitó a participar en éste a todos los establecimientos de la comuna que impartían educación básica. Finalmente, accedieron a participar la totalidad de los establecimientos municipales (17) y un establecimiento particular subvencionado (de 6 existentes en la comuna). Solo una escuela municipal dejó de participar el primer año por su alto compromiso con el Programa Intercultural Bilingüe. El resto (17 escuelas) participaron durante los 3 años de duración del Programa.



Fuente: Departamento de Educación, Municipalidad de Tirúa.

Para conocer la situación en la cual se encontraban las distintas escuelas participantes del Programa Interactivo, al inicio de éste, se presenta a continuación la información recopilada por Fundar a través de diferentes instrumentos.

#### **a. Escuelas**

De acuerdo a información recogida a partir de una Pauta enviada a las escuelas, en cuanto a distancia y accesibilidad, se puede señalar que de las escuelas participantes en el Programa, la más distante de Tirúa, se encuentra a 40 kms. De las otras escuelas, 8 se encuentran a menos de 20 kms. y 9 se encuentran entre 21 y 32 kilómetros.

En cuanto al acceso, la mitad de las escuelas señalan que son de difícil acceso mientras la otra mitad lo considera fácil.

Según el tipo de escuela, se puede distinguir tres categorías, las que se detallan a continuación:

- Tradicionales: Escuelas que tienen un profesor para cada curso.
- Medianas: Escuelas con uno o dos cursos combinados, atendidos por un mismo profesor y el resto de los cursos en modalidad de un profesor por curso.
- Combinadas: En estas escuelas se pueden distinguir tres tipos:
  - a. Tridocentes: Escuelas con un profesor para dos cursos.
  - b. Bidocentes: Escuelas con un profesor para tres cursos.
  - c. Unidocentes: Escuelas que cuentan con un profesor para seis cursos.

De acuerdo a la clasificación anterior, podemos apreciar en el siguiente Cuadro cómo se distribuían las escuelas participantes en el Programa Interactivo.

<b>Cuadro 13: Tipos de escuelas participantes en el Programa Interactivo</b>	
Categoría	N° escuelas
Tradicionales	6
Medianas	3
Combinadas	9

Fuente: Área de Investigación Fundar.

La mayoría de estas escuelas (12) se encontraban con un horario de jornada extendida, respecto de las que tenían doble jornada (6 escuelas).

En cuanto a la participación de las escuelas en los programas que ofrecía el Ministerio de Educación, se indagó respecto del P-900 (Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres); los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), el Programa Intercultural Bilingüe y el MECE-Rural. En este último programa, es donde las escuelas tenían una mayor participación, ya que en el año 1999, la mitad de ellas lo hacía (9 escuelas). Para el mismo año, 8 escuelas estaban participando de algún PME, 7 escuelas en el P-900 y 4 escuelas en el Programa Intercultural Bilingüe.

<b>Cuadro 14: Participación de las escuelas en Programas MINEDUC 1999</b>					
N°	Escuela	Programas MINEDUC			
		Mece-Rural	P-900	PME	Intercult. Bilingüe
F-866	Tirúa				
F-820	Tranaquepe				
F-865	Quidico				
G-857	San Ramón				
G-439	Primer Agua				
G-443	Casa de Piedra				
G-862	Puerto Choque				
G-836	Ranquihue				
G-858	Agua del Molino				
G-864	Ponotro				
G-859	Los Maquis				
G-434	Cerro Negro				
G-453	Alto Quilantahue				
G-456	Alto Aillinco				
G-856	Pallaco				
G-1223	El Desierto				
G-463	Loncotripay				
	Los Lingues				
<b>Total Escuelas Participantes</b>		9	7	8	4

Color indica que la escuela participaba en el programa.

Fuente: Departamento de Educación, Municipal de Tirúa.

## b. Niños

De acuerdo a la información obtenida a través de la Pauta Escuela, la matrícula total de los niños antes del inicio del Programa Interactivo era de 1.998 alumnos. A su vez, esta matrícula se distribuía de la siguiente forma:

<b>Cuadro 15: Matrícula de alumnos en las escuelas participantes en el Programa Interactivo</b>	
Matrícula de alumnos	Nº de escuelas
Más de 500 alumnos	1 escuela
Entre 149 y 233 alumnos	5 escuelas
Entre 28 y 80 alumnos	7 escuelas
Entre 6 y 25 alumnos	5 escuelas

Fuente: Área de Investigación Fundar.

## c. Profesores

De acuerdo a la información recopilada a través de la Pauta Escuela, podemos señalar que en cada uno de los 18 establecimientos participantes en el Programa Interactivo existía un Director o profesor encargado, y en 6 de estas escuelas no había otro profesor además del director o profesor encargado. La distribución de la cantidad de profesores por escuela, se presenta en el siguiente Cuadro.

<b>Cuadro 16: Número de profesores en las escuelas participantes en el Programa Interactivo</b>	
Nº de profesores por escuela	Nº de escuelas
1 profesor	6 escuelas
Entre 2 y 5 profesores	5 escuelas
Entre 6 y 10 profesores	5 escuelas
Entre 12 y 23 profesores	2 escuelas

Fuente: Área de Investigación Fundar.

En la gran mayoría de los casos las escuelas tenían profesores que vivían en ella. Solamente en 5 de las 18 escuelas no había profesores que vivían en el establecimiento.

Es necesario señalar que había profesores que cumplían una doble función como por ejemplo directivos superiores que también se desempeñaban como docentes de aula. Por otra parte, entre quienes se desempeñaban como profesores, en mayor número están los que trabajaban en primer ciclo básico (51%), respecto de los que se desempeñaban en segundo ciclo (44%). De los otros profesores, el 4% eran educadoras de pre-básica y una educadora diferencial (1%).

En relación a la distribución por sexo se observa una mayor cantidad de mujeres, ya que éstas llegaban a 61%, respecto del 39% de profesores hombres.

En cuanto a la edad, el promedio era de 39,5 años, con una desviación estándar de 8,1 años, lo que significa que la edad de la mayor parte de los profesores oscilaba entre los 31 y 47 años.

A continuación se presenta la distribución de los profesores según el tipo de formación recibida.

<b>Cuadro 17: Tipo de formación de los profesores participantes</b>		
Tipo de formación	Número de profesores	%
Normalista	3	3
Instituto Profesional	4	4
Universitaria	31	33
Regularizado	57	60
Total	95	100

Fuente: Área de Investigación Fundar.

A partir de esta información podemos observar que la mayoría de los profesores que iban a participar en el Programa Interactivo, no contaban con una formación profesional que implicara estudios de nivel superior en educación, ya sea universitaria o de institutos profesionales. En el 60% de los casos, los profesores habían accedido al título profesional a través de un proceso de regularización docente.

En cuanto al perfeccionamiento, destaca la gran cantidad de profesores que había participado en alguno y en cuanto a las horas de perfeccionamiento el promedio de horas era de 1.158.

Finalmente, y en relación a los años de servicio, tenemos que la antigüedad promedio era de 14 años.

#### **d. Comunidad**

Durante el año 2002 Fundación Educacional Arauco realizó una encuesta de comunidad. Se quiso hacer una recolección sistemática de información a través de un instrumento que reflejara lo más cercanamente posible los fenómenos o situaciones habituales, reduciendo el margen de suposiciones personales del que lo administra.

Esta encuesta fue elaborada por profesionales del CEDEP (Centro de Estudios del Desarrollo y la Estimulación Psicosocial) y de Fundación Educacional Arauco hace casi 10 años, ha sido utilizada en distintas comunidades (Arauco, Cañete, Bío-Bío) y está publicada en el libro “Conocer e Incorporar a la Comunidad en la Escuela: una propuesta para el Equipo Docente” (Fundar – CEDEP, 1998).

La encuesta fue aplicada por los profesores jefes a una muestra de madres de sus alumnos, lo que permitió conocer la realidad de 356 familias de la comuna de Tirúa. Los resultados se pueden sintetizar en que:

En relación a educación:

- ❑ Tienen altas expectativas para sus hijos: 49% aspira que lleguen a educación media completa y un 35% a educación superior.
- ❑ Les gustan muchas cosas de las escuelas: la buena enseñanza, los buenos profesores, el buen material educativo, la preocupación por los niños y muy especialmente la jornada larga y el apoyo alimenticio (leche, almuerzo).
- ❑ No les gusta de las escuelas: la falta de disciplina (31%), la falta de material educativo (22%) y que falten cursos como Kinder y 7º- 8º (20%)
- ❑ Les gustaría que las escuelas ofrecieran: educación práctica (59%), formación moral, religiosa (42%), más disciplina (39%).
- ❑ Ellos consideran que el que a los niños les vaya mal en la escuela depende fundamentalmente de lo que haga el niño (76%) y de los padres (75%) y sólo en un 34% de lo que haga la escuela.
- ❑ Ellos consideran que el que a los niños les vaya bien depende fundamentalmente de los padres (50%), de lo que haga el niño (78%) y de la escuela (72%).
- ❑ Consideran que el que los niños abandonen la escuela depende de los padres (69%), de los problemas del niño (42%), y de la situación económica sólo en un 40%.

En relación al ambiente psicosocial y normas de crianza:

- ❑ Participan en varias organizaciones comunitarias: centro de padres (53%), comunidad religiosa (49%).
- ❑ Los principales problemas comunitarios que mencionan son la falta de trabajo (84%), la pobreza (65%) y el abuso de alcohol (59%).
- ❑ Se clasifican en lo religioso fundamentalmente como evangélicos (51%) y un 36% como católicos. Un 36% señala que participan en los servicios religiosos.
- ❑ En cuanto a autocalificación étnica un 40% se definió como mapuche, un 35% como "chileno". Sólo en un 29% de los hogares alguien sabe mapudungún.
- ❑ Hay buen acceso a medios de comunicación: 83% tiene TV, 87% radio y un 53% señala que lee algún diario, revista o libro.

- ❑ Se encuentran conformes de cómo se llevan en la casa: 43% señala que “muy bien” y 53% “normal”. Sólo 4% señala que se lleva “regular”.
- ❑ Reconocen que un 38% se emborracha ocasionalmente y un 12% frecuentemente y que un 18% le da a probar alcohol a los niños.
- ❑ Consideran que las relaciones afectivas madre-hijo son adecuadas.
- ❑ Consideran que los padres están presentes (74%), se involucran en la disciplina (65%) y juegan regularmente con sus hijos (60%).
- ❑ Consideran que las madres tienen más tiempo libre que los padres para la familia (68% versus 49%).
- ❑ Cuando se les pregunta que es portarse mal un niño, ellas señalan que es hacer desorden, ensuciarse (40%), desobedecer, no pedir permiso (36%), y no cumplir responsabilidades (33%). Es importante destacar que sólo un 18% considera que portarse mal es ser atrevido, falta de respeto o pelear.
- ❑ Señalan que cuando los niños se portan mal sólo un 14% recurre al castigo físico, pero al mismo tiempo el 26% reconoce que le pegó la semana pasada.

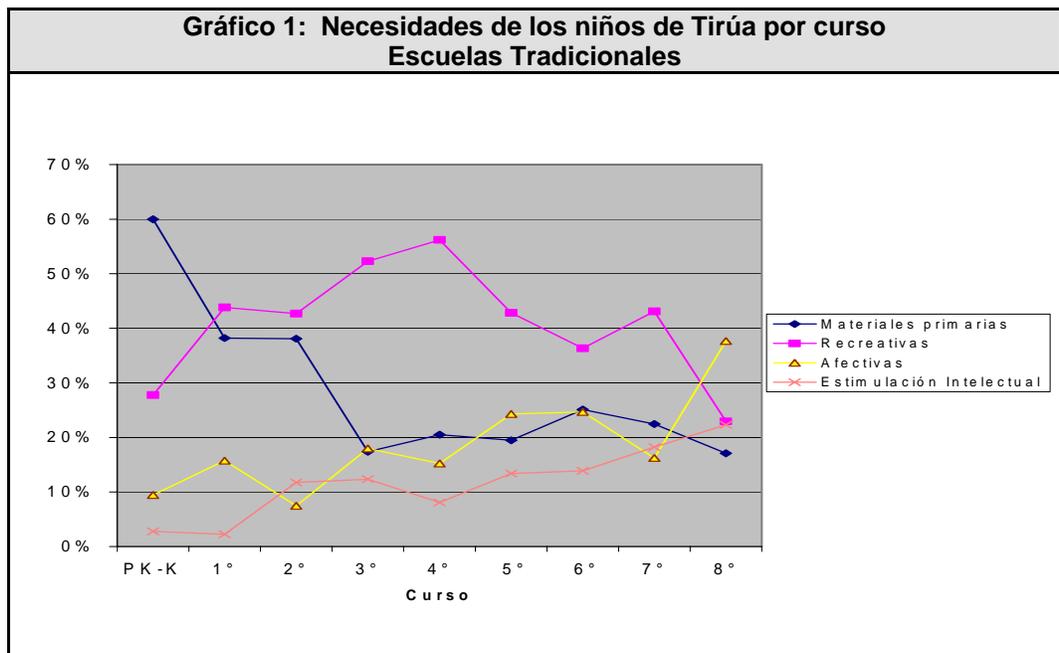
#### **e. Necesidades de los niños**

Durante el año 2001, Fundar hizo un estudio de necesidades de los niños. Este tuvo por objetivo conocer las necesidades y expectativas que tienen los alumnos de educación básica en relación al medioambiente familiar.

El 100% de los profesores jefes de Kinder a 8º de las 18 escuelas participantes le hizo a los niños de su curso una pregunta ¿“A mi familia que le pediría?”. Ellos debían contestarla dibujándola los más chicos y por escrito los más grandes. Los resultados de los 1.130 niños evaluados muestran que los niños de Tirúa señalan tener necesidades recreativas (40%), materiales (26%), afectivas (20%) e intelectuales (14%). Si se analizan estas necesidades por ciclo, se observa que los niños más chicos (K-4º básico) mencionan fundamentalmente necesidades recreativas (45%) y materiales (32%) y los más grandes (5º – 8º básico) necesidades recreativas (38%) y afectivas (24%).

Dado que aparecieron necesidades diferentes en los niños de escuelas tradicionales y escuelas combinadas a continuación se entrega una síntesis de los resultados por tipo de escuela.

En el siguiente Gráfico, se puede apreciar cómo la preponderancia de los distintos tipos de necesidades varía en los distintos niveles de escolaridad en las escuelas tradicionales:



Fuente: Área de Investigación Fundar

¿Qué pasa al hacer un análisis de lo que sucede en aquellas escuelas que tienen cursos combinados y que en general se ubican en lugares más apartados?

Aquí nos encontramos con una realidad diferente, ya que las necesidades materiales tienen tanta preponderancia como las recreativas (35%). Esto hace pensar que probablemente las condiciones de vida en las que habitan estos alumnos sean más precarias que las de los alumnos que viven cerca del camino o en emplazamientos urbanos. Las necesidades afectivas son menores (16%) y las de estimulación intelectual se dan en el mismo porcentaje (14%) que en las escuelas tradicionales.

## OBJETIVOS DEL PROGRAMA

### III. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Los objetivos en torno de los cuales se organiza el Programa Interactivo son los siguientes:

#### Objetivo de Impacto o de Desarrollo

- **Los alumnos** de enseñanza básica de las escuelas municipalizadas de Tirúa mejorarán su nivel de rendimiento en general, y especialmente en las áreas de Lenguaje Oral y Escrito y de Razonamiento Lógico-Matemático, y mejorarán su Autoestima.

#### Objetivos Inmediatos o de Efecto

- **Los profesores** de las escuelas básicas municipalizadas de Tirúa mejorarán su gestión pedagógica, sus actitudes pedagógicas, su estilo atribucional y su nivel de autoestima.
- **Las escuelas básicas** municipalizadas de Tirúa mejorarán la calidad educativa a través de un mejoramiento de su organización y funcionamiento, de su clima laboral, de su implementación pedagógica y su liderazgo directivo.

#### PRODUCTOS O ACCIONES ASEGURADAS PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS

- **Los directivos y profesores** de las escuelas de la comuna de Tirúa serán capacitados en destrezas básicas y autoestima, en metodologías de trabajo pedagógico, en evaluación de logros y en gestión escolar (Componente 1: Capacitación de Profesores).
- **Las escuelas básicas** de la comuna de Tirúa serán fortalecidas organizacionalmente a través del desarrollo académico de sus profesores, del desarrollo de talleres de gestión con sus directivos, y de la mejoría en su implementación pedagógica (Componente 2: Desarrollo organizacional escolar).

Desde los objetivos del Programa, éste puede ser definido como un programa de capacitación docente y de fortalecimiento organizacional.

Dadas las dimensiones y variables asociadas a la calidad de la educación en una población determinada, se ha querido asumir como marco de referencia de la intervención, el Modelo del Marco Lógico, que vincula el desempeño o resultados de la acción tanto a los procesos de planificación, diseño, ejecución y monitoreo como de cierre de los proyectos o programas (Banco Interamericano de Desarrollo - BID, 1997). Desde este modelo de planificación se distinguen los objetivos, de acuerdo a los resultados que se busca alcanzar. De este modo:

- a los resultados que se asocian a la solución del problema en los últimos beneficiarios de la intervención, se les denomina *objetivo de impacto o de desarrollo*;
- a los efectos en el grupo con el que se trabaja directamente, se les denomina *objetivo inmediato*;
- y a las acciones concretas que los equipos de trabajo pueden asegurar que se realizan a quienes participan directamente de los programas, se les denomina *productos* que tiene la intervención, y se organizan por componentes, es decir por las líneas de acción que tiene el programa.

## CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

#### IV. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

Para dar cuenta de los objetivos que se pretende alcanzar, el Programa Interactivo define un modelo de intervención con las siguientes características:

- El Programa *se inserta en la comunidad*, aunando los esfuerzos de la empresa privada, del equipo técnico a cargo, de los profesores de las escuelas participantes y de la municipalidad a nivel de su Departamento de Educación Municipal (DEM) y trabajando coordinadamente con organismos del Ministerio de Educación como la Dirección de Educación Provincial (DEPROV), sus supervisores y con sectores comunitarios.
- El Programa sólo se desarrolla si hay *acuerdo comunal* de participar en él. Si es así, se trabaja con un grupo de escuelas que tienen una relación comunal, más allá de la diversidad de escuelas de que se trate: escuelas tradicionales (un profesor, un curso) y escuelas combinadas (escuelas uni, bi o tridocentes).
- Es requisito del Programa, el *que participen todos los miembros del equipo docente*: directores, directivos superiores, profesores jefes y de asignatura de 1º a 8º básico, educadoras de párvulos y psicopedagogos participan por igual. Se capacitan juntos todos los miembros del equipo docente de cada escuela y todas las escuelas de la comuna incluidas en el Programa.
- La participación y la permanencia en el Programa se logra a través de un *compromiso* establecido por el director y los profesores de su escuela. Estas características permiten que se cree *mística* y metas compartidas, fortalecimiento de las relaciones humanas, objetivos y experiencias comunes, lenguaje técnico conocido por todos, factores fundamentales para una buena capacitación.
- Se trata de una *capacitación en servicio*, que se realiza en los lugares de trabajo de los participantes. Las actividades se llevan a cabo en las escuelas

mismas, o en locales comunitarios de la ciudad o pueblo que centraliza las actividades de educación de la comuna. Este perfeccionamiento va al lugar de trabajo de los profesores, desarrollándose *durante un período prolongado de tiempo*, generalmente de tres a cuatro años, en diferentes etapas, a fin de capacitar y de realizar un seguimiento y lograr una transferencia real de las innovaciones pedagógicas a la sala de clases.

- *Con diversas modalidades de trabajo*, se busca entregar a los participantes *información y múltiples instancias de reflexión e interacción*, que los hagan tomar conciencia de la realidad de la comuna en lo que se refiere a educación; de la importancia que esto tiene para la vida posterior del niño, para su familia y para el país; de la responsabilidad que les cabe y de la capacidad que tienen para mejorar la situación, de manera tal que esta información los movilice, los motive y los comprometa más allá del mero cumplimiento de tareas como funcionarios de un establecimiento.
- Los contenidos de la capacitación se refieren a *destrezas básicas y a autoestima*, que son habilidades indispensables en cualquier aprendizaje y para cualquier contenido. Es decir, se busca lograr que los profesores mejoren sus conocimientos y estrategias para que los niños confíen más en ellos mismos, manejen adecuadamente el lenguaje oral, la lectura, logren comprender lo que leen, se expresen más y mejor verbalmente y por escrito, y que hagan mejor uso del razonamiento lógico matemático.
- Los contenidos de la capacitación también se orientan a apoyar diversos *ámbitos del quehacer pedagógico de la escuela*, entregando estrategias para reforzar el liderazgo pedagógico de los directores, explicitar y delinear los objetivos del currículum escolar y su operacionalización a través del Plan Anual de Desarrollo Municipal (PADEM) y del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se desarrolla al interior de las escuelas. Se trabaja también desarrollando sistemas de evaluación, de apoyo a niños con diversas necesidades educativas y reforzando el trabajo escuela-comunidad.
- Durante todo el Programa se van estableciendo fuertes relaciones personales con aquellos que participan en él. Se busca activamente establecer 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 valora el aporte de cada persona, se favorece una comunicación directa, un clima de trabajo agradable, pero con exigencias claras de trabajo.

- En este Programa se *evalúa rigurosamente* el desarrollo del proyecto mismo, su impacto en los niños, y su efecto en los profesores y en las escuelas. Los resultados de la evaluación se entregan a los distintos involucrados, haciéndolos partícipes de los análisis e interpretaciones de la información. Por otra parte, dada la importancia de la actividad de evaluación dentro del quehacer pedagógico se capacita también a los profesores para evaluar a sus alumnos.
- El Programa aporta *material pedagógico* a los profesores y a las escuelas en las áreas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático y autoestima. Como una parte central del apoyo se considera *la implementación de bibliotecas* para apoyar a los alumnos de Kinder a 8º año y una biblioteca profesor en cada escuela. Los materiales pedagógicos se entregan con una adecuada capacitación, que intenta cautelar su mejor aprovechamiento. El Programa no contempla aportes de infraestructura física para las escuelas.
- Estas características se dan en un contexto que les significa a los profesores participar en un Programa de perfeccionamiento sin costo para ellos y con un alto número de horas reconocidas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

## **V. LAS MODALIDADES DE INTERVENCIÓN**

El Programa Interactivo desarrolla su capacitación utilizando 6 modalidades de intervención con las escuelas y sus participantes: Jornadas, Reuniones Mensuales, Talleres de Apoyo Pedagógico, Reuniones de Directores, Apoyo en Psicología Educacional y Visitas a las escuelas. Adicionalmente realiza reuniones periódicas con las autoridades de la comuna y del Ministerio de Educación. A continuación se hace un relato descriptivo de cada una de estas modalidades en Tirúa.

### **A. JORNADAS**

Las Jornadas son una instancia básica de capacitación del Programa Interactivo. Son cursos intensivos que tienen como objetivo la reactualización profesional y la entrega de nuevos contenidos y metodologías a los profesores participantes en el Programa.

Los contenidos de las Jornadas se refieren a tres temas básicos que están a la base de cualquier aprendizaje y permiten al niño tener un bagaje mínimo que le permita adaptarse al mundo que lo rodea: Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico-Matemático y Autoestima.

Los contenidos que se desarrollan durante las Jornadas son entregados por docentes expertos en cada uno de los temas. Algunos de estos docentes son parte del equipo permanente de Fundar y otros son especialmente contratados para trabajar en las Jornadas de Capacitación. Esta característica permite asegurar que tanto los contenidos como las metodologías propuestas estén

siempre a la vanguardia y actualizados, y en línea con las directrices del Ministerio de Educación.

Las Jornadas de capacitación son cuatro y se plantean en un esquema que se desarrolla a lo largo de los primeros dos años del Programa: dos Jornadas de dos semanas cada una, en vacaciones escolares de verano, y dos Jornadas de una semana cada una en vacaciones escolares de invierno, con un horario de trabajo diario de 8:30 a 17:30 horas, claramente estructurado. El tiempo se reparte equitativamente entre los tres temas señalados. Estas Jornadas se realizan en terreno, en lugares de reunión que la comuna facilita para estos efectos, como locales comunitarios o escuelas.

Participan en ellas todos los profesores que pertenecen a las escuelas comprometidas con el Programa: directores, directivos superiores, educadoras de párvulos, profesores de asignatura, profesores jefes de 1º a 8º básico, psicopedagogos. Ellos asisten juntos a las mismas clases y talleres, capacitándose todos en los tres temas. Sin embargo, al interior de las Jornadas los profesores se agrupan de acuerdo a los ciclos en que desarrollan sus actividades: profesores que trabajan con niños de Kinder a 4º básico y profesores que trabajan con niños de 5º a 8º básico. Los directores y directivos superiores se reparten en ambos ciclos. En cada ciclo se trabaja con grupos de 30 – 35 profesores que quedan a cargo de un docente.

La metodología de trabajo es interactiva, dinámica y participativa, contando con algunas partes expositivas, pero fundamentalmente aplicando los contenidos a través de trabajos individuales y grupales. Esta metodología de trabajo conjunta facilita el conocimiento de los profesores de la comuna y estimula la generación de un clima de camaradería y respeto, que se profundiza a lo largo del Programa a través de las diversas modalidades. Además, permite el intercambio de experiencias pedagógicas entre los profesores participantes.

Los temas tratados se refuerzan con la ejecución, por parte de los profesores, de trabajos interperíodos. Estos son trabajos prácticos que tienen como objetivo provocar la transferencia.

En Tirúa, fue muy importante realizar adecuaciones de los contenidos de acuerdo al lenguaje de la Reforma, ateniéndose y desarrollando lo que ésta señala con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos respectivos.

También, se buscó más espacios de metacognición de las experiencias de aprendizaje, mayor reflexión de lo aprendido, ya que, después de las primeras Jornadas, se vio como importante reforzar en los profesores la generalización de aprendizajes y la transferencia de contenidos al aula.

En las Jornadas cada uno de los profesores recibe, para su uso personal, libros que dicen relación con los principales contenidos trabajados. Las escuelas reciben durante el desarrollo del Programa libros (Bibliotecas Profesor, Bibliotecas Escuela) y un set de materiales didácticos de Razonamiento Lógico Matemático para apoyar los contenidos tratados en las Jornadas de Capacitación.

Los supuestos teóricos que sustentan esta modalidad y la modalidad de Reuniones Mensuales que se describirá más adelante, se relacionan con la formación continua, definida como un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de la función docente (De Lella, 1999). Las Jornadas de capacitación y las Reuniones Mensuales, con su objetivo principal de reactualización profesional y entrega de nuevos contenidos y metodologías, quieren ser el núcleo de la formación continua que ofrece el Programa Interactivo a los profesores de la comuna.

Diversas investigaciones respaldan la importancia de la formación docente. Así, señalan que los programas de capacitación realizados localmente, particularmente aquellos focalizados en destrezas pedagógicas, eran claves determinantes en la maestría de los profesores y en el logro de los alumnos [Craig, Kraft & du Plessis, (1998), Farrell y Oliveira (1993), Fuller y Clarke (1994) (en Craig et al,1998)] y Arancibia (1994) destacan algunos elementos importantes de los programas exitosos:

- En la capacitación participa todo el equipo docente, incluido el equipo directivo. Los lugares de capacitación son las escuelas. Son participativos e

incorporan el aprender haciendo y múltiples métodos de interacción y trabajan con un grupo interconectado de profesores.

- Son apropiados a las necesidades actuales de los profesores. Se asegura la aplicación de lo aprendido en la sala. Son adecuados al contexto de la cultura escolar y la comunidad local.
- Los docentes del curso tienen una vasta experiencia y utilizan metodologías activas. Se capacita y se entrega a los profesores, libros y materiales adecuados para el perfeccionamiento; con esto se asegura que todas las escuelas cuenten con los recursos y el manejo necesario de ellos para aplicar las metodologías innovadoras que se entregan en las jornadas.

En las Jornadas de capacitación del Programa también se utiliza la técnica del modelaje con los profesores, ampliamente avalada como una técnica efectiva en los programas de perfeccionamiento.

## **B. REUNIONES MENSUALES**

Las Reuniones Mensuales son aquellas que el Equipo Directivo y los profesionales de Fundar realizan con todos los directores y profesores participantes. Estas reuniones se efectúan mes a mes en locales comunitarios, durante todo el desarrollo del Programa. Para ello, se cuenta con la autorización del Ministerio de Educación para hacer cambio de actividades, suspendiendo las clases, y permitir la asistencia de todos los profesores en jornada completa. La mayoría de ellas se realizan con los profesionales de la Fundación y algunas con docentes invitados, expertos en los temas a profundizar.

Las Reuniones Mensuales tienen por objetivo consolidar, reforzar y complementar los contenidos entregados durante las Jornadas, mantener siempre presente la línea conducente del Programa y mantener el contacto periódico y permanente entre el equipo Fundar y los profesores, y de éstos entre sí.

En ellas pueden destacarse cuatro líneas de contenidos:

- Capacitación permanente en temas afines a los tratados en las Jornadas.

- Capacitación en temas complementarios a los trabajados en las Jornadas, por ejemplo, trabajo en comunidad, desarrollo infantil, formulación y desarrollo de objetivos educacionales.
- Análisis de la marcha del Programa mismo.
- Capacitación en evaluación.

Estas Reuniones son una instancia importante en la creación y mantención del clima de trabajo, en la revitalización del compromiso personal de los profesores y las escuelas, y en el fortalecimiento de una actitud positiva y comprometida hacia la aplicación de nuevas metodologías y contenidos.

En Tirúa, durante el tercer año de Programa, se vio la necesidad de introducir, dentro de la modalidad de Reuniones Mensuales, las Clases Demostrativas con niños como una manera de afianzar la transferencia de lo aprendido, tanto sobre destrezas básicas como sobre una clase efectiva y su planificación, y de ejemplificar muchos de los indicadores presentes en el *Marco para la Buena Enseñanza* (MINEDUC, 2002a), los que fueron previamente conocidos y analizados por los profesores participantes.

No hay un consenso universal, teóricamente, sobre lo que implica ser un profesor de calidad; sin embargo, al menos hay dos dimensiones de esta calidad que han sido avaladas por la investigación: el nivel de conocimientos y destrezas que el profesor lleva a la clase y las prácticas en la sala de clases (U.S. Department of Education, 2001). Estas dos dimensiones nos remiten a la importancia que tienen las Reuniones Mensuales, teniendo en cuenta que éstas refuerzan y consolidan justamente los conocimientos y destrezas de los profesores, junto con introducir metodologías pedagógicas innovadoras y efectivas para las prácticas docentes.

### **C. TALLERES DE APOYO PEDAGÓGICO (TAP)**

Los Talleres de Apoyo Pedagógico (TAP) son una instancia de trabajo y de reflexión conjunta entre el equipo docente del Programa y los equipos pedagógicos (directores, directivos superiores, profesores, educadoras) de dos o tres escuelas que se agrupan por tener realidades similares, es decir, ser escuelas tradicionales, escuelas medianas o escuelas combinadas (uni- bi- tridocentes). En cada Taller de Apoyo Pedagógico trabajan grupos pequeños (máximo 30 personas) que se reúnen durante un día completo de trabajo con dos docentes del Programa. Esta modalidad reemplaza en algunos meses a las Reuniones Mensuales.

Las reuniones se realizan alternadamente en las diferentes escuelas que forman cada grupo. Esto permite que los profesores conozcan los distintos establecimientos y que desarrollen una relación de cordialidad y acogida hacia quienes los visitan. Todos los participantes almuerzan juntos y los almuerzos son financiados por el Departamento de Educación Municipal (DEM) con aporte de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) a fin de que las escuelas sedes no incurran en un gasto económico.

Los contenidos de los talleres dicen relación con la comprensión y elaboración del proyecto escuela y con el trabajo en la cadena de planificación. Para esto se profundiza en el conocimiento global y analítico de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación básica, se refuerza la importancia de la planificación, del uso del tiempo pedagógico, de la evaluación, y de las tareas escolares. También se aborda el tema de la relevancia del trabajo en equipo, y del clima organizacional en los resultados educativos.

Los temas tratados se refuerzan con la ejecución, por parte de los profesores, de trabajos interperíodos.

La metodología que se utiliza es activa, participativa, de diálogo y búsqueda conjunta de soluciones para las situaciones educativas que se van planteando. El trabajo de los directores y profesores de un grupo de escuelas, unido al clima de confianza y armonía que se genera con esta metodología, en un equipo pequeño y afín es lo que permite un análisis conjunto más en profundidad de los temas.

Si bien originalmente, los Talleres de Apoyo Pedagógico se implementaban una vez finalizadas las Jornadas de Capacitación, en este Programa se optó por adelantarlos. En Tirúa los TAP se realizaron todos durante el segundo año del Programa (2001), con el objetivo de que las temáticas que involucran se revisaran lo antes posible en relación a la duración del Programa y al transcurso del año escolar, y así lograr su más pronta aplicación.

En síntesis, esta modalidad del Programa pretende ser un espacio participativo donde se intercambian experiencias, donde los docentes de una escuela como un todo pueden actualizarse y enriquecerse teóricamente, reflexionar sobre su

quehacer, ser estimulados para innovar sus prácticas, compartir problemáticas con otras escuelas, crear una mística común e ir asumiendo mayor responsabilidad sobre los resultados obtenidos en el aula.

El sustento teórico de esta modalidad se relaciona con la discusión en torno a la profesionalización docente. Esta ha pasado a ser una de las problemáticas centrales para el cambio educativo, en un contexto en que los procesos de descentralización de la gestión pedagógica y las transformaciones profundas de la sociedad demandan un replanteamiento de las funciones y tareas que se requieren del profesor para lograr los fines de la educación.

Los profesores actuales se enfrentan con una exigencia de adaptabilidad sin precedentes, debido principalmente al cambio permanente del cuerpo de conocimientos que deben manejar en su campo profesional y a las exigencias de la sociedad, también en constante cambio (Schön, 1998; Brunner, 2000). Los profesores han tenido que desarrollar nuevas habilidades profesionales, pero el dominio de las nuevas competencias técnicas que les han permitido legitimarse al interior de esta perspectiva, son también las que les han desplazado del rol protagónico y autónomo que paralelamente se le demanda como expresión de su profesionalidad. Paulatinamente se avanza desde una concepción del profesor como técnico que aplica los hallazgos no problemáticos de las ciencias, dentro de la sala de clases, para lograr objetivos fuera de ella; hacia una concepción en que el profesor es conceptualizado como un 'agente reflexivo' que cumple un rol activo en la estructuración de la situación educativa (Altet, en Erazo, 2000). Como consecuencia de este enfoque se deberían constituir las escuelas en centros de actividad reflexiva en donde, a través de la interacción con sus pares, los educadores participen activamente en la reflexión de los problemas de la práctica pedagógica.

Los TAP, pretenden ayudar a los profesores a profundizar en la línea de fundamentar una idea y someterla a opiniones diferentes o críticas, para pensar en dimensión de escuela y dar el salto entre la reflexión sobre el curso, el sub-ciclo y el ciclo como asunto propio a la reflexión sobre la escuela como asunto también propio.

## **D. REUNIONES DE DIRECTORES**

Las Reuniones de Directores son una instancia de trabajo conjunto, de coordinación y formación, que realiza el Equipo Directivo del Programa con los directores y profesores encargados de todas las escuelas participantes.

La modalidad Reunión de Directores se define en dos momentos:

Un momento inicial, antes del inicio del Programa, en que las actividades son propuestas en primera instancia a los directores poco después de ser planteadas a las autoridades comunales. El Programa, antes de ser comentado a los profesores, se expone a los directores, se recogen sus sugerencias, sus necesidades, sus aprensiones y sólo después que la propuesta es revisada se da a conocer a los profesores. Esta misma situación se repite año a año antes de iniciar nuevos períodos de trabajo.

Una vez iniciado el Programa, las Reuniones de Directores tienen dos grandes objetivos:

- Coordinación de la marcha general del Programa y de cada una de sus actividades (Coordinación- Información).

Los directores reciben información antes que sus profesores sobre las líneas de contenido del Programa y de cada una de sus modalidades, de los resultados de las evaluaciones, de las donaciones de materiales, etc. Esto les facilita actuar como líderes en sus establecimientos frente a cada uno de los temas tratados, darles proyección pedagógica e intentar facilitar su transferencia al interior de las escuelas. En estas reuniones se propicia el intercambio de apreciaciones del curso del Programa entre los directores, el diálogo abierto y franco de ellos con Fundar para un mejor logro de los objetivos y se hacen evaluaciones periódicas de la marcha del Programa en sus escuelas.

- Capacitación en gestión (Formativas)

Estas Reuniones de Directores tienen como objetivo fundamental el ser una instancia de capacitación en temas que son propios de los Directores. Es así que se les

perfecciona en temas como liderazgo, trabajo en equipo y gestión pedagógica eficiente.

Las Reuniones de Directores, para sus dos objetivos, tienen una frecuencia variable, pero normalmente se realizan una vez al mes, el día antes de las Reuniones Mensuales, Jornadas o Talleres de Apoyo Pedagógico. Estas reuniones están a cargo generalmente del Equipo Directivo del Programa y las realizan uno o dos de sus integrantes.

Por otra parte, los directores participan activamente de la capacitación con sus profesores, en todo el resto de las modalidades, como un miembro más del equipo escuela.

En relación a las reuniones, tanto de coordinación - información como formativas, a medida que avanzaba el Programa fue necesario realizar ajustes derivados principalmente de la necesidad de hacer reuniones diferentes para los directores de las escuelas grandes y medianas (con más de tres docentes en la escuela), con las de los profesores encargados de las escuelas uni y bidocentes.

La posibilidad real de hacer reuniones formativas con los directores se dio al interior de una institución propuesta por el Director de Educación Municipal (DEM) quien, por su propia iniciativa, ofreció la posibilidad de ocupar, durante el año 2001 y parte del 2002, las reuniones que él tenía una vez al mes con todos los directores, de un día completo. En esa instancia asignó a Fundar, un lapso de tres a cuatro horas para hacer formación en los temas de gestión.

La realización de Reuniones de Directores en los diferentes programas de la Fundación, ha sido considerada clave por su utilidad, por los aprendizajes para el equipo coordinador del Programa (situarse en el contexto y re-ajustar las acciones propuestas) y por las evaluaciones realizadas por los directores en cuanto a su interés y aprendizaje en ellas.

El fundamento teórico que sustenta la mantención de esta modalidad tiene relación principalmente con los conceptos derivados de los paradigmas teóricos e investigación sobre *escuelas eficaces y sobre mejoramiento, reestructuración y*

*gestión desde la escuela*. Es así que los estudios de escuelas efectivas, (a partir de los 80) definidas como aquellas que logran los objetivos que se han propuesto en los diferentes ámbitos (académico, afectivo, social, etc.), demuestran tener, entre otras características, una dirección con claro liderazgo educacional. (Stolp 1994; Sancho, Arancibia & Schmidt, 1998; Murillo, Barrio & Pérez-Albo, 1999; Dávalos, 2002; Hevia, ed, 2003).

#### E. APOYO EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL (APE)

El Apoyo en Psicología Educacional (APE) es una instancia de apoyo a la escuela y al profesor, que se realiza al interior de la sala de clases y que se orienta a estimular destrezas específicas en los alumnos con dificultades leves de aprendizaje, a través de un modelo colaborativo entre especialistas y profesores. Los especialistas en este caso psicólogos, desarrollan su labor en un ámbito educacional y no clínico, comprometiendo a los directores de los establecimientos y a sus equipos pedagógicos en el apoyo a los alumnos que presentan dificultades leves en el desarrollo de algunas destrezas específicas como lectura, escritura y desarrollo cognitivo. APE es la única instancia del Programa que, a través de un trabajo conjunto con los profesores de aula, realiza un trabajo directo y sostenido en el tiempo con los alumnos mismos.

El objetivo de la modalidad es compartir con las escuelas y profesores una metodología y materiales de trabajo que sirvan para dar apoyo en destrezas específicas a grupos homogéneos de alumnos de manera sistemática y rigurosa y mejorar así sus niveles de desempeño. En Tirúa se implementaron Talleres de Desarrollo Lector (3 niveles), de Desarrollo Cognitivo (2 niveles) y de Redacción (2 niveles).

Participan de esta modalidad los profesores de 2º a 8º básico de todas las escuelas que así lo deseen. Cada escuela es invitada a participar. Durante los dos primeros años el Programa Interactivo intenta implementar APE en todas las escuelas, al menos en una oportunidad. Luego, de acuerdo al interés manifestado, se vuelve a trabajar con las escuelas y profesores que lo requieran.

Si bien, originalmente el apoyo a los profesores para trabajar con estos grupos de alumnos se centraba sólo en aquellos niños de cada curso que presentaban dificultades leves, las características de las escuelas de Tirúa y la realidad educacional del país con la implementación de la Jornada Escolar Completa hicieron necesario adecuar el apoyo y considerar a los cursos completos. En Tirúa, para trabajar con cursos completos, se incorporó una metodología y materiales para trabajar con al menos dos grupos al interior de la sala de clases: con los alumnos que no presentan dificultades y con los alumnos con dificultades leves.

El trabajo se centró en enseñar a los profesores a estructurar un trabajo que les permitiera reforzar al grupo de alumnos de aprendizaje regular, sin descuidar a los de mejor nivel académico, durante períodos acotados de tiempo. La idea fue apoyar a los profesores a implementar una metodología que les permitiera realizar un trabajo más autónomo con aquellos que no presentaban dificultades y un trabajo con mayor presencia del profesor con el resto de los alumnos. Para esto se les capacitó en una metodología de trabajo, en evaluación, y se les entregaron materiales específicos para los distintos grupos en la destreza a desarrollar. La idea no es que esta metodología de trabajo por grupos niveles sea de uso permanente en la escuela, sino sólo durante ciertos períodos del año escolar.

El trabajo conjunto psicólogo – profesor se da en 5 grandes etapas y dura un período aproximado tres a cuatro meses por curso. Las etapas son: detección de las necesidades de la escuela y/o curso, evaluación de los alumnos para conformar grupos niveles, planificación de la estrategia con los profesores, aplicación de la estrategia con modelaje y supervisión, evaluación y proyección.

Durante estas 5 etapas se comparte con los profesores una propuesta que ya tiene definida una extensión de 12 a 16 sesiones de trabajo, con una frecuencia de mínimo 1 vez por semana e idealmente 2, con materiales y metodología diferenciada para cada grupo. Durante el trabajo conjunto se realizan sesiones de modelaje con el grupo curso, observación de sesiones realizadas por el profesor, y se comenta con el profesor el trabajo realizado desde lo afectivo, lo pedagógico y el manejo grupal (clima efectivo y afectivo). También se comparte la evaluación

pre y post intervención donde el énfasis está en el análisis de las evaluaciones realizadas, ya sea para discriminar niveles de desempeño y conformar grupos homogéneos de alumnos, como para analizar logros y ver atribuciones al finalizar la intervención.

La modalidad aporta a través del modelaje directo del psicólogo con el grupo curso y el trabajo conjunto psicólogo - profesor, una metodología de trabajo que es válida para diversas actividades del quehacer educativo y además aporta herramientas específicas para el refuerzo de ciertas destrezas por grupos niveles (Marchant & Recart, 2000).

Esta modalidad y sus objetivos se sustentan, desde el punto de vista de los profesores, en la potencia del modelamiento como estrategia eficaz para enseñar habilidades cognoscitivas y modelar procedimientos, poniendo el énfasis en la observación pero también en la mediación verbal de lo observado (Bandura, 1982).

El apoyo a estos niños con dificultades no tan severas ("mild disabilities") es un área que se está desarrollando fuertemente en Estados Unidos y en América Latina y que ha tenido múltiples enfoques. Muchos educadores y encargados de las políticas educacionales han concluido que los programas que sacan a los niños con estas dificultades de la escolaridad normal o les proporcionan un apoyo paralelo en la escuela, han sido poco efectivos. En cambio, el implementar modelos colaborativos entre especialistas y profesores ha sido un buena forma de mejorar la calidad de la educación para estos alumnos y para el grupo curso en general. (Biklen & Zollerls, 1986; Lipsky & Gartner, 1990; Reynolds, 1989; Stainback & Stainback, 1992; Will, 1986; en Artiles y Hallahan, 1995; citados en Marchant & Recart, 2000).

Para trabajar con los alumnos con dificultades leves y efectivamente lograr avances, se ha visto que uno de los aspectos importantes a considerar es que dicho trabajo sea una intervención focalizada, es decir centrada en un área específica, que sea continua, es decir por un período y que sea evaluada, (Lucchini, ed., 2003).

## F. VISITAS A LAS ESCUELAS

Las Visitas de Apoyo a las escuelas son la instancia que permite un contacto directo entre los profesores, insertos en su realidad educacional, y el Equipo de profesionales del Programa. Consisten en ir a terreno a conocer el funcionamiento de las escuelas en un día normal de clases.

Estas Visitas tienen por objetivo:

- Conocer la realidad de trabajo de cada uno de los profesores y de cada escuela participante, para compartir las inquietudes de su trabajo y de las situaciones que surgen del perfeccionamiento, e idear en conjunto posibles soluciones.
- Mantener y reforzar los lazos establecidos entre el Equipo Fundar y los profesores a través de un contacto personal y profesional en la realidad misma en que trabaja el profesor.
- Adecuar el énfasis de la capacitación a las necesidades reales que tienen los profesores en su quehacer pedagógico.
- Conocer en la realidad, cuánto de lo aprendido se está transfiriendo a la práctica pedagógica y a la realidad escuela.

Cada escuela es visitada por una o dos personas del Equipo de profesionales del Programa, con una frecuencia que normalmente está sujeta a las condiciones de los caminos de acceso. Así, algunas pueden ser visitadas mensualmente y otras dos a tres veces al año.

Estas Visitas, adicionalmente, permiten apreciar diversos aspectos de la realidad educativa, por ejemplo, la organización pedagógica de la escuela, el clima de trabajo, la infraestructura física del establecimiento, su implementación pedagógica (existencia de biblioteca, materiales didácticos, textos, cuadernos) el cómo se manejan los profesores frente a los cursos, cuánto innovan y se superan en la práctica misma, cómo son los niños de la escuela, la visión del profesor de su

comunidad, cómo se relaciona la escuela con ésta, el cómo se está implementando la Reforma Educativa, el cómo la escuela se relaciona con el Departamento de Educación Comunal y con el Ministerio de Educación, instituciones de las que tiene una dependencia directa, y conocer los apoyos internos que recibe, como por ejemplo, el apoyo nutricional de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

En Tirúa en una **primera etapa** (año 2000) las Visitas sirvieron a los objetivos previamente planteados y fueron utilizadas por el equipo de profesionales fundamentalmente para conocer la realidad, mantener contacto y adecuar los énfasis de la capacitación.

En una **segunda etapa** (abril a agosto del 2001), se requirió conocer más a fondo la transferencia del Programa Interactivo. Para ello, se organizaron Visitas entrevistando a los Directores de las escuelas, con una pauta elaborada donde se les plantearon preguntas sobre la situación general de la escuela, su percepción sobre el desarrollo del Programa y lo que esperaban del equipo de Fundar.

Paralelamente a las entrevistas al Director, se realizaron Visitas a las salas de clase, con una pauta de visita para conversar con los profesores sobre el desarrollo de los sectores de Lenguaje y Comunicación y de Matemáticas. En ella, se le preguntaba sobre las fortalezas y debilidades de los alumnos frente al sector de aprendizaje, sobre cómo venían preparados, cuánto habían progresado y detalles sobre el desarrollo de actividades, horario, actividades de extensión.

Además, en esta etapa producto de las necesidades de los profesores y del Programa se establecieron otras dos instancias de Visitas, de menor frecuencia:

- Visitas de Asesoría al Equipo Docente en temas específicos como elaboración de guías de aprendizaje o apoyo a Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME).
- Visitas de observación del Plan Complementario que tenían como finalidad el conocer la práctica pedagógica de la jornada extendida.

En una **tercera etapa** (agosto del 2001 a octubre del 2002), recogiendo sugerencias de los propios profesores, se programaron Visitas de observación de clases.

Los objetivos de estas Visitas fueron:

- Observar en el aula la gestión del profesor.
- Comentar con el profesor lo observado en un análisis conjunto.
- Observar y comentar con el profesor la transferencia de estrategias metodológicas y de organización escolar, vistas en las capacitaciones.
- Observar a los niños en cuanto a su nivel de motivación, interés por aprender, desarrollo de las habilidades de aprendizaje, reacciones frente a la clase, actitudes y relaciones interpersonales.

El fundamento teórico que sustenta la modalidad de Visitas y sus objetivos en todos los Programas Fundar, se puede encontrar en varios autores y tiene relación con una manera especial de ayudar a reflexionar al profesor sobre su forma de organizar y desarrollar sus clases en el mismo lugar y que esta reflexión lo ayude a hacer una tarea por sí mismo, modalidad conocida por la palabra “coaching”.

“El coaching describe un proceso de comunicación directo y de doble vía en que un preceptor ayuda a un compañero de trabajo o colega a aprender por sí mismo a resolver un problema o a hacer una tarea mejor. Esencialmente se basa en un sentimiento de confianza en los recursos de la otra persona para aprender. Se realiza a través de un proceso comunicacional que alienta la autoexploración, la autorreflexión y el establecimiento de metas de desarrollo personal” (Honeyman, 1998).

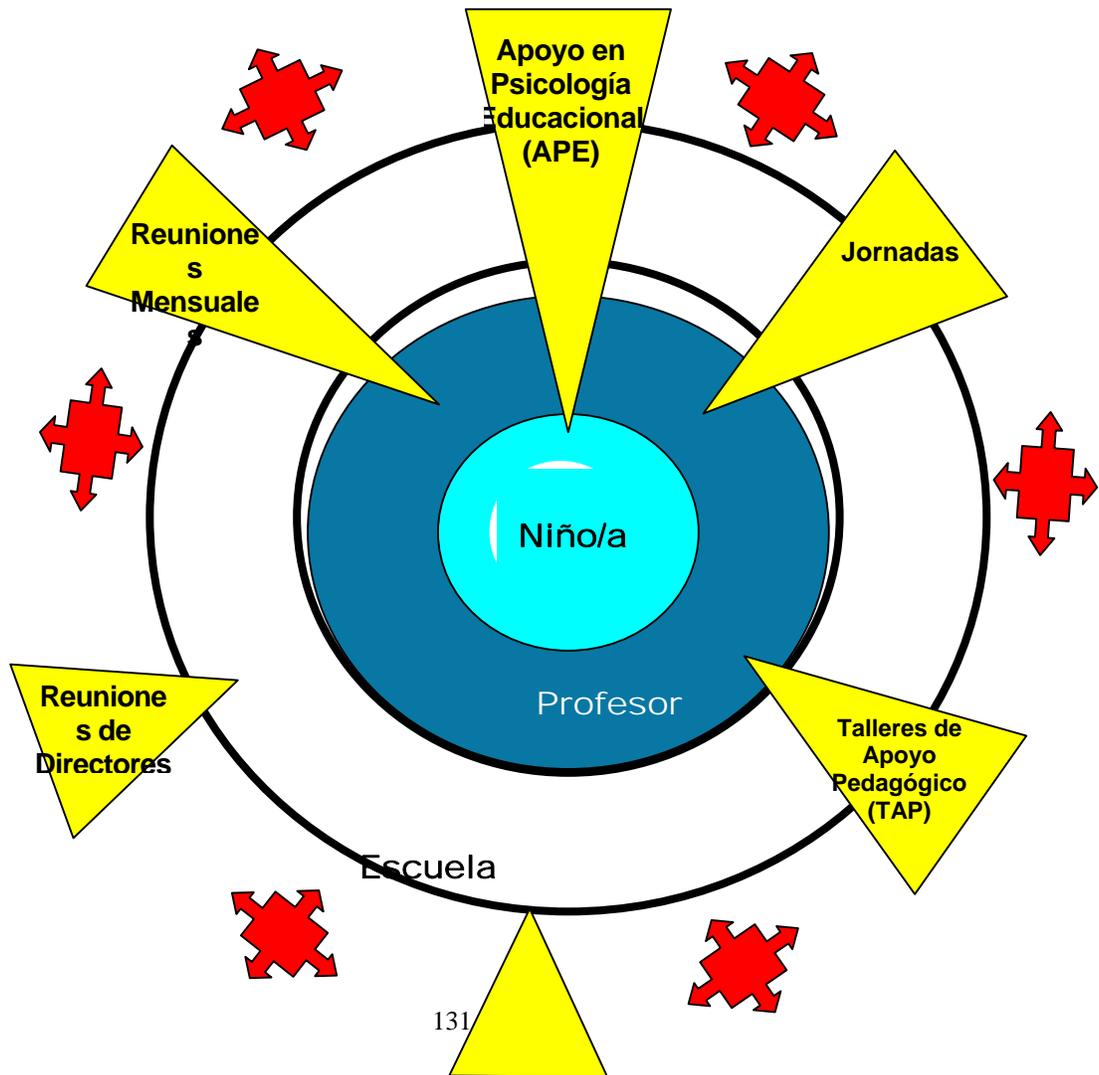
Por otra parte, Arancibia, Herrera y Strasser(1997) afirman que los profesores aprenden nuevas técnicas mejor cuando las pueden utilizar en la sala de clases, cuando las pueden poner a prueba y recibir retroalimentación, cuando las pueden discutir con colegas y cuando las pueden integrar a las rutinas ya existentes en sus salas de clases.

Por otra parte en investigaciones recientes sobre el tema de perfeccionamiento de profesores, realizadas por las mismas autoras, se plantea que existe una tendencia general a alentar y priorizar la escuela como foco y lugar en que se debiera desarrollar el perfeccionamiento docente. Valle (1983, en Arancibia et al., 1997), plantea que la escuela debe constituirse en el centro natural de

capacitación de los docentes; a ella debieran convergir recursos de manera constante para que la mayor parte de la capacitación la reciba el profesor en su mismo lugar de trabajo.

En el Informe “Capital Humano en Chile” de Brunner y Elacqua (2003), los autores señalan el monitoreo a los docentes como uno de los factores y variables que inciden en el aprendizaje escolar.

En el esquema presentado a continuación, puede apreciarse que las distintas modalidades ya descritas, en las distintas fases del Programa, buscan generar efectos directos en los profesores y escuelas beneficiarias de la capacitación, de manera que como equipo docente y en un clima escolar proactivo, se orienten al aprendizaje de los niños y, por ende, a una cultura organizacional pro-calidad de la educación.



## **G. RELACIÓN CON AUTORIDADES**

El Programa Interactivo se inserta en las escuelas asumiendo la realidad educacional comunal que se presente en el momento en que éste se inicia.

Por ello, su ejecución está determinada por un lado, por el apoyo, complementariedad y autorización del Programa por parte del Ministerio de Educación, representado por la Dirección Provincial de Educación correspondiente como responsable técnico-pedagógico de las escuelas, y por otro lado, por el interés y apoyo de la Municipalidad correspondiente, representada por el Departamento de Educación Municipal, como responsable administrativo de las escuelas participantes.

Esta situación conlleva que durante las diferentes etapas del Programa (preparación, aplicación, cierre y proyección) la relación con las autoridades es fundamental y decisiva.

### **1. RELACIÓN CON LAS AUTORIDADES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

La propuesta de Fundación Educacional Arauco de aportar al mejoramiento de los resultados educacionales comunales, realizando una alianza estratégica del sector privado con el sector público, a través de la aplicación del Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, es planteada a las autoridades del MINEDUC en especial profundidad y detalle en la etapa preparatoria o inicial del Programa.

Se espera que la propuesta sea acogida una vez estudiada la complementariedad posible de lograr en cuanto a los contenidos del Programa Interactivo y en cuanto a la factibilidad de coordinación de éste con los programas planteados desde el MINEDUC para el período. Logrado este acuerdo, el Programa es coordinado con la autoridades Comunales.

Una vez iniciada la etapa de ejecución se mantiene una relación permanente con el Director de Educación Provincial, el Jefe Técnico y los Supervisores del Ministerio con los siguientes objetivos:

- Entregar en detalle los contenidos del Programa, de las modalidades de trabajo, de los resultados de la evaluación inicial, de las donaciones que se realizan.
- Coordinar cada año las acciones propuestas por el Programa con las actividades propuestas por el MINEDUC para la comuna.
- Acordar las fechas que ellos autorizan para la capacitación docente. Se definen los días de suspensión de clases de cada año y las fechas de cada una de las actividades.
- Analizar en forma conjunta el avance del Programa.

Todo ello implica un contacto permanente del Equipo Directivo del Programa a través de reuniones periódicas que se realizan 2 ó 3 veces en el año y de contactos telefónicos y de e-mail según se requiera.

En la etapa de finalización del Programa se organizan una o dos reuniones para la presentación de los resultados, su análisis conjunto con todo el equipo del Departamento Provincial del Ministerio de Educación y para profundizar en los contenidos y materiales entregados en el Programa de tres años. En estas reuniones se proyecta el tema seguimiento en la comuna y el importante rol que pueden jugar los supervisores en éste.

## **2. RELACIÓN CON LAS AUTORIDADES COMUNALES**

Al interior de la Comuna, las escuelas y en especial sus profesores tienen una dependencia administrativa directa de la Municipalidad, de este modo, adquiere una especial importancia, en todas las etapas del Programa la relación con las diferentes autoridades comunales: Alcalde, Concejo y Director del Departamento de Educación Municipal (DEM).

En la etapa preparatoria la relación con estas autoridades, paralelamente con las autoridades del MINEDUC, es fundamental. Las autoridades comunales son quienes mejor conocen la realidad educacional, sus necesidades, sus expectativas, de modo que son ellos los primeros a quienes se les da a conocer la propuesta del Programa Interactivo.

En esta etapa, se realizan entre 3 y 4 reuniones a fin de cumplir con los siguientes objetivos:

- Reconocer y confirmar los datos sobre la realidad social y educacional de la comuna.
- Recoger las necesidades locales en educación.
- Coordinar visitas para conocer la realidad local.
- Presentar a las autoridades comunales las posibilidades de Fundar de hacer un aporte educacional en la Comuna a través del Programa Interactivo.
- Consensuar los objetivos del Programa, sus contenidos y modalidades de trabajo con las expectativas educacionales que sus autoridades tienen para la comuna.
- Definir los pasos a seguir para motivar a los Directores y Profesores en la participación con el Programa.
- Definir y acordar los aportes que corresponden al Programa Interactivo y al Municipio para el éxito del Programa.
- Realización conjunta de la primera reunión de Directores
- Acordar la ejecución del Programa haciendo uso de la Ley de Donaciones a través de la presentación a la Intendencia Regional por parte del Municipio de un Programa educacional que mandata a la Fundación para la ejecución.

Posteriormente, en la etapa de ejecución se realizan diferentes tipos de reuniones:

- Con el Alcalde y Concejo Municipal, se realiza al menos una reunión anual en que se da cuenta de las actividades realizadas y los logros y dificultades del año de trabajo. Además se invita a una reflexión conjunta en relación a temas relevantes en el ámbito educacional comunal lo cual permite definir los énfasis del Programa Interactivo del año siguiente y fijar objetivos comunes.

- Con el Director de Educación Municipal se realiza una reunión mensual coincidente con las fechas de Reunión Mensual. Se hace necesario también un permanente contacto telefónico y vía e-mail para el logro de los siguientes objetivos:
  - Gestionar ante la Intendencia la aprobación del Proyecto Ley de Donaciones.
  - Mantener informado al DEM de todas las actividades que está realizando el Programa.
  - Recibir desde el DEM toda la información necesaria de la situación de los profesores y escuelas que inciden en el buen desarrollo del Programa.
  - Lograr, mes a mes, la mejor coordinación entre las actividades comunales y de las escuelas con las acciones que realiza el Programa Interactivo.
  - Coordinar los aportes del Municipio para la ejecución de algunas de las modalidades del Programa:
    - \* Organización de los locales para las Jornadas, Reuniones Mensuales y TAP y los café y colaciones para los profesores en esas instancias.
    - \* Coordinar la movilización para la realización de las Visitas del Equipo Profesional.
    - \* Recepción y/o envío de correspondencia entre las escuelas y Fundar.
    - \* Distribución de materiales y donaciones a las escuelas.
  - Tomar decisiones conjuntas ante toda situación especial que se produzca a lo largo de la ejecución del Programa.

En la etapa final o de cierre del Programa, se realiza una o más reuniones de presentación de resultados con el Alcalde, Concejales y DEM que permiten dar cuenta de los logros obtenidos y los aprendizajes para el futuro educacional de la comuna.

Para el Programa Interactivo, esta modalidad de trabajo se hace especialmente relevante dado que la estructura organizacional nacional determina esta doble dependencia (Municipal y Ministerial) de los centros educacionales. Por ello ambas son determinantes en la posibilidad de ejecución de un Programa educacional complementario.

La actitud que asuman estas autoridades es fundamental en:

- La motivación que se logre en los agentes participantes en el Programa. En la medida que éstos se sienten apoyados por sus autoridades les permiten sentir la valoración de su labor, el interés de las autoridades por su mejoramiento profesional, el interés de las autoridades por lo central de su trabajo: mejorar resultados educativos.
- En el compromiso de los Directivos. Al sentir el respaldo de sus autoridades por realizar una etapa conjunta de capacitación docente, se potencian las conductas de conducción pedagógica.
- En la sustentabilidad del Programa. Si las autoridades apoyan las nuevas metodologías, las valoran, las incluyen en sus lineamientos de trabajo, lo aprendido en el transcurso del Programa se hará permanente en la metodología de cada centro educacional. Serán entonces muchas las generaciones de niños que se verán beneficiados por una pedagogía que otorgue mejores resultados en los niños.

**ETAPAS DEL PROGRAMA Y SÍNTESIS DE LO REALIZADO**

## VI. ETAPAS DEL PROGRAMA Y SÍNTESIS DE LO REALIZADO

El Programa Interactivo se desarrolla en tres grandes etapas de trabajo:

- Una primera de **preparación** que contempla la definición de la comuna donde se va a aplicar, el conocimiento del terreno, la presentación del Programa a las autoridades educacionales de la comuna (Alcalde, Concejales, Jefe del Departamento de Educación Municipal, Directores de las escuelas), la adecuación del Programa a la realidad educacional vigente y la presentación de éste a los organismos que tienen una relación directa con su implementación: Ministerio de Educación, CPEIP, Intendencia Regional (6 meses: Junio a Diciembre 1999).
- Una segunda etapa de **aplicación** del programa de capacitación docente durante tres años, en que se implementan las diversas modalidades que permiten tener un contacto periódico, sostenido y de seguimiento permanente, y se realizan las evaluaciones iniciales e intermedia (Enero 2000 a Diciembre 2002).
- Una tercera etapa de **cierre y proyección**, de un año. En ésta última se intentan establecer formas de mantención y consolidación de los logros en el tiempo, se realizan las evaluaciones finales y se elabora este Informe que sistematiza y permite compartir la experiencia y sus resultados (Enero a Diciembre 2003).

Para comprender la relación y dimensión de lo realizado se presenta una Carta Gantt y una síntesis de actividades 1999 – 2003.

**Carta Gantt**  
**Resumen Actividades Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica**  
**TIRÚA, 1999-2003**

ETAPAS ACTIVIDADES	ETAPA DE PREPARACIÓN												ETAPA DE APLICACIÓN																																				ETAPA DE CIERRE Y PROYECCIÓN											
	1999												AÑO 1 2000												AÑO 2 2001												AÑO 3 2002												AÑO 4 2003											
	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
JORNADAS DE CAPACITACIÓN								✓		✓				✓						✓		✓				✓																																		
REUNIONES MENSUALES											✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓																																						✓				
TALLERES DE APOYO PEDAGÓGICO																							✓	✓	✓		✓	✓																																
APOYO EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL												✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓																														
VISITAS				✓		✓				✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓				✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓																															
REUNIONES DE DIRECTORES					✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓			✓		✓			✓	✓	✓																																	
ENTREGA DE BIBLIOTECAS General - Profesor													✓										✓				✓																																	
ENTREGA MATERIAL Razonamiento Lógico Matemático									✓																																																			
ENTREGA MATERIAL Autoestima								✓		✓															✓	✓																																		
EVALUACIÓN NIÑOS											✓	✓	✓					✓																																										
EVALUACIÓN PROFESORES								✓		✓													✓																																					
EVALUACIÓN COMUNIDAD																										✓																																		
EVALUACIÓN PROGRAMA								✓																																																				
REUNIONES CON DEM	✓			✓						✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓									✓	✓																																		
REUNIONES CON ALCALDE				✓						✓	✓														✓																																			



## SÍNTESIS DE ACTIVIDADES REALIZADAS Tirúa 1999 – 2003.

- Actividades de capacitación docente:
  - **6** Jornadas de Capacitación (24 días de 08:30 a 17:30 hrs.) en:
    - Lenguaje Oral y Escrito
    - Razonamiento Lógico Matemático
    - Autoestima
  - **24** Encuentros Mensuales de Capacitación de un día cada uno (Reuniones Mensuales y Talleres de Apoyo Pedagógico) en temas afines a los tratados en las Jornadas, en gestión pedagógica y en temas complementarios como trabajo con comunidad, desarrollo infantil y evaluación de logros.
  - **105** Visitas a las escuelas. Se hizo observación de clases en **40** cursos de kinder a 8° EGB.
  - **102** Talleres APE de 12 a 16 sesiones cada uno para apoyar a niños con diversas necesidades educativas (con modelaje psicólogo - niños y supervisión del trabajo profesor - niños):
    - **82** Talleres de Desarrollo Lector
    - **17** Talleres de Redacción
    - **3** Talleres de Desarrollo Cognitivo.
  - Realización de **14** trabajos prácticos durante tres años los que fueron debidamente corregidos, calificados y devueltos a los profesores.
- Actividades de fortalecimiento organizacional:
  - **24** Reuniones de Directores.
  - Se donaron a las escuelas:
    - **1.204** libros que conforman 17 Bibliotecas Profesor (libros de formación de profesores).

- **3.220** libros que conforman 17 Bibliotecas Escuela (libros de consulta y de lectura recreativa para niños de kinder a 8° año de enseñanza general básica).
  - Materiales didácticos para apoyar el Razonamiento Lógico Matemático en las 17 escuelas. Material concreto para apoyar Numeración, Operatoria, Razonamiento, Geometría, Fracciones y Medición.
  - Libros de autoestima para los alumnos de primer ciclo de las escuelas.
- Actividades de coordinación, y de inserción en la realidad local:
    - **35** Reuniones con Autoridades Municipales (**5** Reuniones con el Alcalde, **3** Reuniones con el Concejo Municipal y **27** con el Director de Educación Municipal).
    - **10** Reuniones con Autoridades del Ministerio de Educación (**1** reunión con Ministro de Educación, **1** reunión con MINEDUC Santiago, **8** reuniones con Dirección Provincial de Arauco).
    - Se evaluaron más de **1.600** niños de kinder a 8° EGB pre y post intervención en diversas áreas (LOE, RLM, Autoestima).
  - Otras actividades:
    - Se entrevistaron **359** madres de la comunidad con un instrumento que abarca diversas dimensiones.
    - Se donó a la Biblioteca Municipal:
      - **238** libros para apoyar el Rincón Infantil de la Biblioteca, además de videos, CD de música clásica, un teatro con títeres y colchonetas.

**Este listado síntesis y la Carta Gantt presentada dan cuenta que los productos o acciones aseguradas que se mencionan en los Objetivos del Programa (ver Capítulo III) fueron efectivamente cumplidos.**

## SISTEMA DE EVALUACIÓN

## VII. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Para evaluar el impacto del Programa Interactivo en los niños; su efecto en los directivos, los profesores y las escuelas; y el Programa mismo como modelo de intervención se diseñó un riguroso sistema de evaluación.

A continuación se detallan los ejes de evaluación del Programa:

$\pi$  Evaluación de **impacto** en los **alumnos**.

La evaluación de los alumnos participantes contempló un diseño pre-post intervención en las áreas básicas de Lenguaje Oral y Escrito (LOE), Razonamiento Lógico Matemático (RLM) y Autoestima. Se evaluó cómo llegaban los alumnos de cursos cohorte a las escuelas, al momento de iniciar la intervención, y cómo lo hacían tres años después, una vez terminado el programa de perfeccionamiento.

Esta evaluación fue realizada por evaluadores externos a las escuelas, normalmente psicólogos, expresamente contratados por Fundación Educacional Arauco para dicho propósito, con instrumentos estandarizados y/o pruebas especialmente elaboradas por Fundar.

Además de la evaluación pre-post intervención de alumnos de Kinder a 8º básico en cursos cohorte se realizó una evaluación de seguimiento de los mismos alumnos. Esta se hizo en 3 muestras de seguimiento.

Para la evaluación de impacto en los alumnos también se estudió la evolución de los resultados de los alumnos en las Pruebas SIMCE de 4º y 8º básico.

$\pi$  Evaluación del **efecto** del Programa en los **profesores**, los **directivos** y las **escuelas**.

La evaluación de los profesores, los directivos y las escuelas contempló la aplicación de:

- Pautas orientadas a profundizar en el tema conocimientos de los Directores y cambios relacionados con su liderazgo y gestión pedagógica.
- Tests estandarizados, Pautas y Encuestas orientadas a conocer cambios en los directivos y profesores relacionados con distintas variables como gestión, atribuciones, actitudes y relación con otros colegas, actitud y relación con los padres de familia, percepción de sus alumnos y de su autoestima personal y profesional.
- Pruebas y Tareas orientadas a conocer el nivel de conocimientos específicos de los profesores.
- Pautas de observación de clases, orientadas a conocer la práctica pedagógica al interior de la sala de clases.

La evaluación del efecto en las escuelas contempló la aplicación de Encuestas orientadas a conocer los cambios relacionados con variables como organización escolar, prácticas pedagógicas, clima escolar, trabajo en equipo y relaciones interpersonales.

La aplicación de Tests estandarizados, Pautas y Encuestas, y la observación de clases, fue realizada por profesionales de Fundación Educacional Arauco. Las Pruebas y Tareas fueron corregidas, calificadas y debidamente informadas a los profesores por los mismos docentes que realizaron los cursos de perfeccionamiento.

$\pi$  Evaluación del **Programa Interactivo** como **modelo de intervención**.

La evaluación del Programa contempló la aplicación de:

- Encuestas orientadas a evaluar la opinión de los profesores y directivos de la estructura básica del Programa, de cada una de sus modalidades de intervención, de sus características, del logro de sus objetivos y también conocer su nivel de expectativas y motivación por participar en él.
- Un Estudio de Valoración hecho a una muestra de directores, profesores y educadoras, a través de una encuesta semi-estructurada orientada a conocer la valoración del Programa (fortalezas y debilidades).

La aplicación de Encuestas y el Estudio de Valoración fueron realizados por profesionales de Fundación Educacional Arauco.

El Programa de evaluación también contempló el profundizar en la realidad y características de la comunidad y de las familias a las que pertenecen los niños de las escuelas participantes. La evaluación consideró la aplicación de:

- Una encuesta aplicada a las propias madres, por los profesores de las escuelas, orientada a conocer aspectos como composición familiar, escolaridad y ocupación de los padres, características de la vivienda, calidad de la alimentación, normas de crianza y expectativas escolares.
- Un instrumento aplicado a los propios niños, por los profesores de las escuelas, orientada a recoger necesidades dentro del ámbito familiar.

A continuación se presenta un Cuadro que sintetiza los aspectos evaluados en relación al impacto del Programa Interactivo en los niños; su efecto en los directivos y profesores y en las escuelas; la evaluación del Programa mismo como modelo de intervención; y las evaluaciones orientadas a conocer la comunidad.

**Cuadro 18: Sistema de Evaluación del Programa Interactivo.  
Tirúa, 2000 - 2003**

Tipo de evaluación y agentes evaluados	Evaluación inicial (2000) Aspectos Evaluados	Indicador o instrumento	Evaluación procesual (2001- 2002) Aspectos Evaluados	Indicador o instrumento	Evaluación (2002-2003) Aspectos Evaluados
<b>IMPACTO EN NIÑOS (NIÑOS)</b>	Lenguaje Matemáticas Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test estandarizados y Pruebas Fundar (1.823 niños)</li> <li>• Análisis Simce</li> </ul>	Resultados Talleres APE pre-post.	• Pruebas Lectura y Redacción Fundar	Lenguaje Matemáticas Autoestima Resultados Talleres APE pre-post
<b>EFFECTO EN DIRECTORES Y PROFESORES ENCARGADOS (DIRECTIVOS)</b>	Gestión Director	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta Director Fundar (17 Dir.)</li> </ul>	Conocimientos	• Pauta Fundar (17 Dir.)	Gestión Director
<b>EFFECTO EN PROFESORES Y DIRECTIVOS (DIRECTIVOS, PROFESORES)</b>	Autoestima Atribuciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Test estandarizado (100 prof.)</li> <li>• Encuesta Inicial (100 prof.)</li> </ul>	Gestión Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pauta Gestión (100 prof)</li> <li>• Pauta Obs. Clases</li> <li>• Pruebas y Tareas (100 prof.)</li> </ul>	Autoestima Atribuciones
<b>EFFECTO EN ESCUELAS (DIRECTIVOS, PROFESORES)</b>	Reflexión sobre Prácticas Pedagógicas Clima Organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta Inicial (100 prof.)</li> <li>• Ficha Escuela (17 esc.)</li> <li>• Pauta visitas (17 esc.)</li> </ul>	Reflexión sobre Prácticas Pedagógicas Clima Organización	• Pauta visitas (17 esc.)	Reflexión sobre Prácticas Pedagógicas Clima Organización
<b>EVALUACIÓN PROGRAMA (AUTORIDADES, DIRECTIVOS, PROFESORES)</b>	Expectativas Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta Inicial (100 prof.)</li> </ul>	Asistencia Expectativas Motivación Valoración Programa y modalidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro Asistencia (100 prof.)</li> <li>• Encuesta Intermedia (100 prof.)</li> <li>• Apreciación equipo Fundar</li> </ul>	Asistencia Expectativas Motivación Valoración Programa y modalidades
<b>CONOCIMIENTO O COMUNIDAD (MADRES Y NIÑOS)</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones de vida, educación, normas de crianza.</li> <li>• Necesidades de los niños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta Fundar (359 madres)</li> <li>• Instrumento Fundar (1.361 ñ)</li> </ul>	

## RECURSOS

## VIII. RECURSOS

### RECURSOS HUMANOS

Fundar tiene un Directorio que define las líneas generales de acción, los lugares de intervención educativa y aprueba el presupuesto. Dos de sus directores asumen una conducción ejecutiva de la Fundación y mantienen el contacto entre el Directorio y la gerencia de Fundar.

La dirección y responsabilidad de la elaboración, diseño, conducción, marcha y evaluación de los programas que desarrolla Fundar, está a cargo de un Equipo Directivo, conformado por un miembro del Directorio, un gerente, (ambas psicólogas educacionales), una educadora, y dos psicólogas educacionales. Los miembros de este equipo, participan en la aplicación de los Programas en terreno como capacitadoras directas y coordinadoras de los contactos con los diferentes agentes involucrados y supervisan el trabajo de las áreas de Investigación y de Extensión de Fundar.

Este Equipo Directivo, es apoyado por profesionales de Santiago y de localidades cercanas a los lugares de intervención. Los equipos de Santiago y de Provincia están conformados por Psicólogos, Profesores y/o Sociólogos. Estos participan en todas las instancias de preparación y docencia de los Programas, y en sus diversas modalidades de intervención. El número de profesionales que trabajan en forma permanente en Santiago y en Provincias varía de acuerdo al número de Programas que se están realizando y de las necesidades de las áreas de Investigación y Extensión de la Fundación.

La Fundación cuenta además, con un eficiente equipo de Administración. Internamente dos encargados apoyan la implementación práctica de los Programas, las políticas de personal y el manejo del presupuesto. Colaboran en esta área un equipo de secretarías. En tareas relacionadas con personal, contabilidad y aspectos legales Fundar es apoyado desde las oficinas de Celulosa Arauco y Constitución S.A.

El Programa Interactivo de Tirúa fue dirigido por M. Angélica Prats y en terreno contó con la estrecha colaboración de Graciela Lucchini e Isidora Recart y la participación con distintos niveles de dedicación de 16 profesionales Fundar, (T. Marchant, A. Torretti, J. Sanhueza, M. Sáez, E. Ruiz de Gamboa, J. Avello, E. Rioseco, G. Vaccarezza, M.A. Pavez, B. Cuadrado, P. Bedwell, P. Melo, S. Pacheco, M.I. González, C. Alba, T. Quintana), y 8 expertos colaboradores que participaron en las Jornadas de Capacitación, (A.Cofré, M. Condemarín, M. Fuentes, Viviana Galdames F., A. Medina, N. Milicic, A. Russell y L. Tapia), 9 docentes invitadas a diversas Reuniones Mensuales, (I. Baeza, A. Céspedes, A.M. Domínguez, M. Edwards, T. Fontaine, V. Pesse, A. Reyes, X. Seguel, G. Torres), y 3 secretarías (I. Araya, P. Cuevas, G. Davis).

## **RECURSOS FINANCIEROS**

Fundación Educacional Arauco pertenece a Celulosa Arauco y Constitución S.A. y es financiada en su totalidad por esta empresa.

Los recursos financieros del Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica de la comuna de Tirúa fueron por lo tanto otorgados por las Empresas Arauco. El aporte comprometido para la aplicación del Programa por los cuatro años (2000-2003) fue de UF 37.268.

El Programa fue acogido a la Ley N° 19.247 de Donaciones con Fines Educativos (Diario Oficial, 1993), en el cual la Ilustre Municipalidad de Tirúa por medio de un Mandato protocolizado ante notario encomendó a la Fundación Educacional Arauco la ejecución del Programa Interactivo. Conjuntamente se firmó un contrato de donaciones, que permite regular la forma de entrega de las donaciones por parte de las empresas donantes y la forma de entrega de los certificados de donación por parte de la Municipalidad.

Dicho contrato estableció el compromiso de financiamiento total por parte de la empresa y cuál era el aporte que entregaría la Ilustre Municipalidad para facilitar la realización del Programa Interactivo. Este consistió en la destinación de los

locales para las instancias de capacitación, facilitar el uso de medios audiovisuales (equipos de audio, retroproyectors) necesarios para el buen desarrollo de Jornadas y Reuniones Mensuales, facilitar, en algunas instancias, la movilización de los docentes del programa desde Tirúa a las escuelas, responsabilizarse por la distribución ágil y oportuna del material pedagógico que la Fundación Educacional Arauco usa en sus capacitaciones desde y hacia las escuelas, apoyar en la atención a los profesores durante las instancias de trabajo, fundamentalmente las Jornadas y Reuniones Mensuales (leña, café, galletas, almuerzo para los profesores que viven lejos de la ciudad).

Es interesante destacar el costo del Programa Interactivo de la Comuna de Tirúa por alumno comparado con el valor de la subvención escolar. El siguiente Cuadro grafica los valores promedio/alumno/mes por año de ejecución del programa en Tirúa, el valor promedio/alumno/mes para los cuatro años de programa y compara este último valor con el valor promedio/alumno/mes dado por el valor de la subvención expresada en Unidades de Subvención Educacional (USE)<sup>(\*)</sup>.

<b>Cuadro 19: Costo por alumno/mes del Programa Interactivo</b>						
	Costo Total del proyecto en moneda nac. <sup>(**)</sup>	Total Niños beneficiarios	Costo x Niño x 4 años	Costo niño/año	Costo niño/mes	Subvención niño/mes (USE)
<b>\$</b>	\$579.798.221	1.941	\$298.711	\$74.678	\$6.223	\$22.353
<b>UF</b>	37.268		19.2	4.75	0.39	

Los antecedentes muestran que con una inversión promedio por mes y por alumno de un 27.8 % adicional por sobre la subvención, se pueden obtener importantes resultados educativos.

<sup>(\*)</sup> La subvención calculada en USE es una estimación de la subvención promedio para las escuelas de Tirúa, en función de su calidad de rurales o urbanas, y del tipo de niveles (kinder a octavos básicos), equivalente a \$22.353 de Febrero del 2004.

<sup>(\*\*)</sup> La UF promedio estimada es de \$15.557. Los montos están expresados en pesos del año 2000.

**RESULTADOS (LOGRO DE OBJETIVOS)**

## IX. RESULTADOS (LOGRO DE OBJETIVOS)

A continuación se analizan los resultados niños, los resultados profesores, los resultados escuela y la evaluación del Programa hecha por sus participantes.

### A. RESULTADOS NIÑOS

El **objetivo de impacto o de desarrollo** del Programa Interactivo fue que los alumnos de las Escuelas Municipales de la comuna de Tirúa mejoraran su nivel de rendimiento en general y especialmente en las áreas de Lenguaje Oral y Escrito, de Razonamiento Lógico Matemático y Autoestima.

Tanto el año 2000 como el 2003 se evaluaron más de 1.600 alumnos de las distintas escuelas en diversos aspectos del Lenguaje Oral y Escrito (Lectura, Manejo de Vocabulario, Producción de Textos), del Razonamiento Lógico Matemático (Operatoria, Resolución de Problemas, Habilidades Matemáticas) y de la Autoestima. La evaluación se hizo en **cursos cohorte**, uno o dos cursos en cada ciclo a fin de poder analizar la situación de las escuelas y de la comuna. Se buscó cursos que representaran la situación del nivel, que fueran una especie de fotografía del desarrollo de los conocimientos y habilidades y de la evolución de los aprendizajes y destrezas en el transcurso del proceso escolar.

Paralelamente se estudió la **evolución de los resultados SIMCE** durante los años de desarrollo del Programa y se hizo un **seguimiento** a los resultados de los alumnos de Kinder, de los Terceros Básicos y de los alumnos participantes en los talleres de lectura y redacción implementados a través de la modalidad APE.

A continuación se presentan los resultados alcanzados desde tres perspectivas:

- Análisis por área evaluada (Lenguaje, Razonamiento Lógico Matemático, Autoestima).
- Mirada global de resultados comunales.

- Seguimiento de resultados de los mismos alumnos.

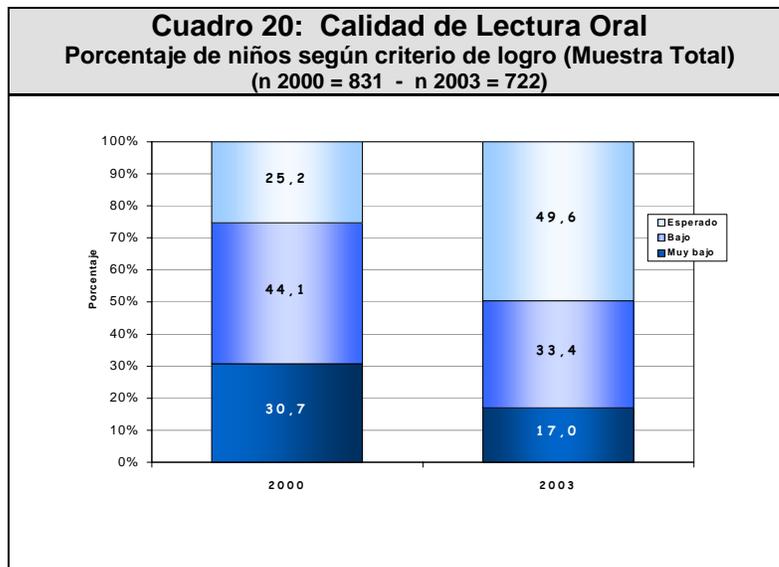
**1. RESULTADOS ALUMNOS 2000 – 2003 POR AREA EVALUADA.**

**a. Resultados Área Lenguaje**

Se analizará qué pasó en 3 aspectos: en Lectura, Manejo de Vocabulario y Producción de Textos.

En Lectura se evaluó Dominio Lector (Calidad y Velocidad de Lectura Oral) y Comprensión Lectora.

El siguiente Cuadro muestra el porcentaje de alumnos que alcanza un rendimiento esperado, y bajo lo esperado (rendimiento bajo y muy bajo), en Calidad de Lectura Oral el año 2000, al iniciar el Programa Interactivo y el año 2003, al finalizarlo.



Puede observarse que el porcentaje de niños con adecuado rendimiento aumentó de 25% a 50% y el porcentaje de niños con rendimiento muy bajo disminuyó de 31% a 17%.

Si se analizan los resultados por curso (se evaluó Dominio Lector en 2º, 3º, 6º y 8º básico) se puede ver que se mejoró en calidad de lectura en cada uno de ellos. De hecho el porcentaje de alumnos que alcanzan las categorías esperadas para su curso aumentó:

de 15% a 43% en 2º básico

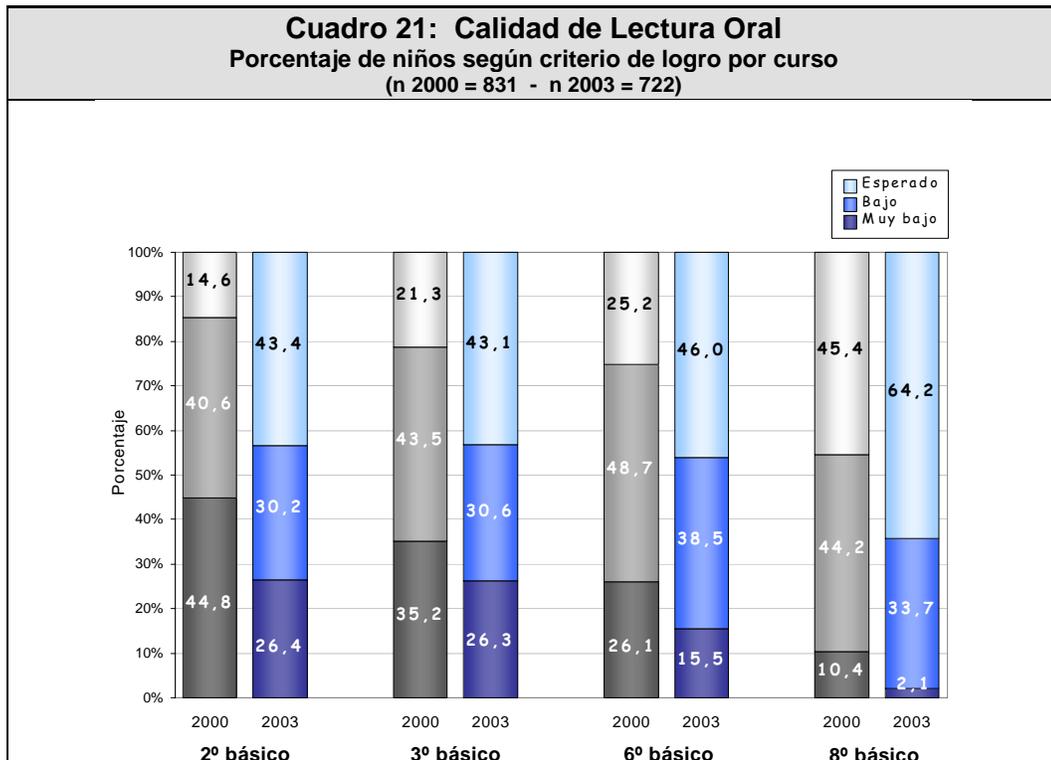
de 21% a 43% en 3º básico

de 25% a 46% en 6º básico

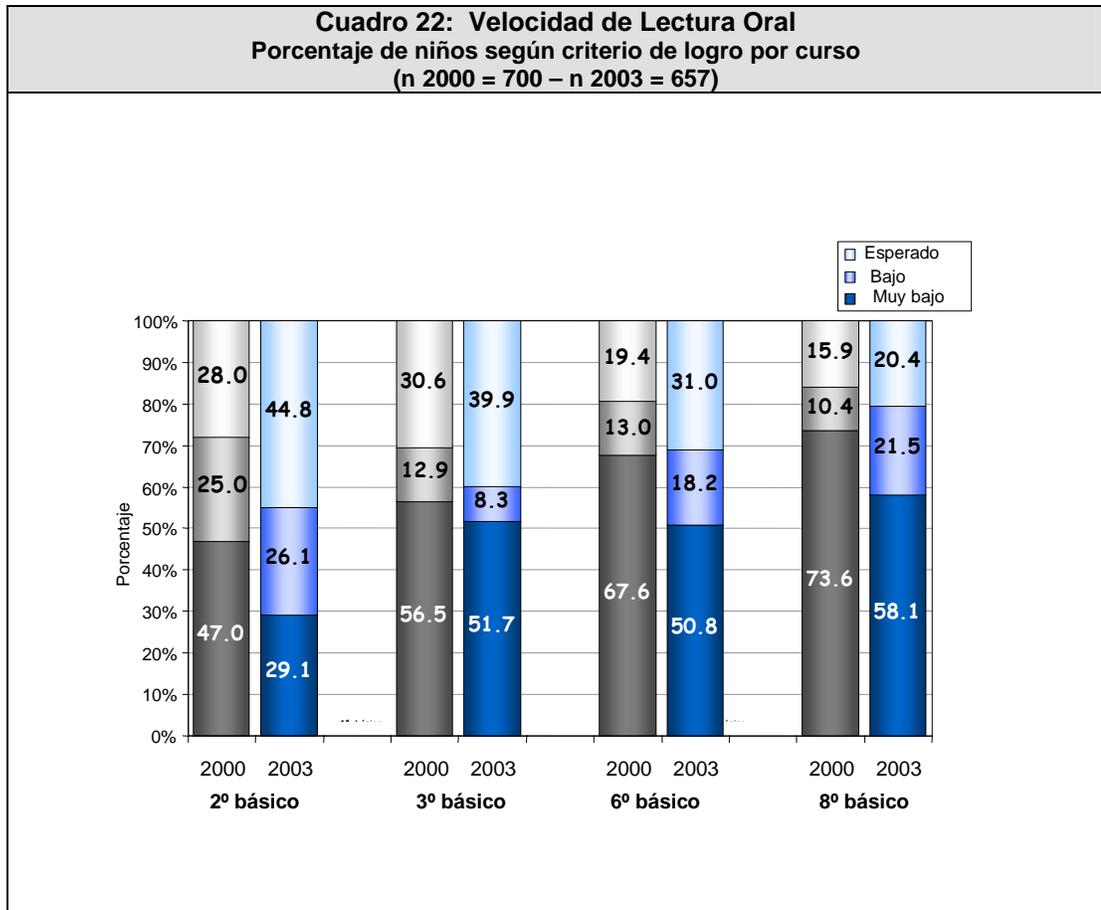
de 45% a 64% en 8º básico

y disminuyó el porcentaje de niños con rendimiento muy bajo.

El siguiente Cuadro grafica esta información.



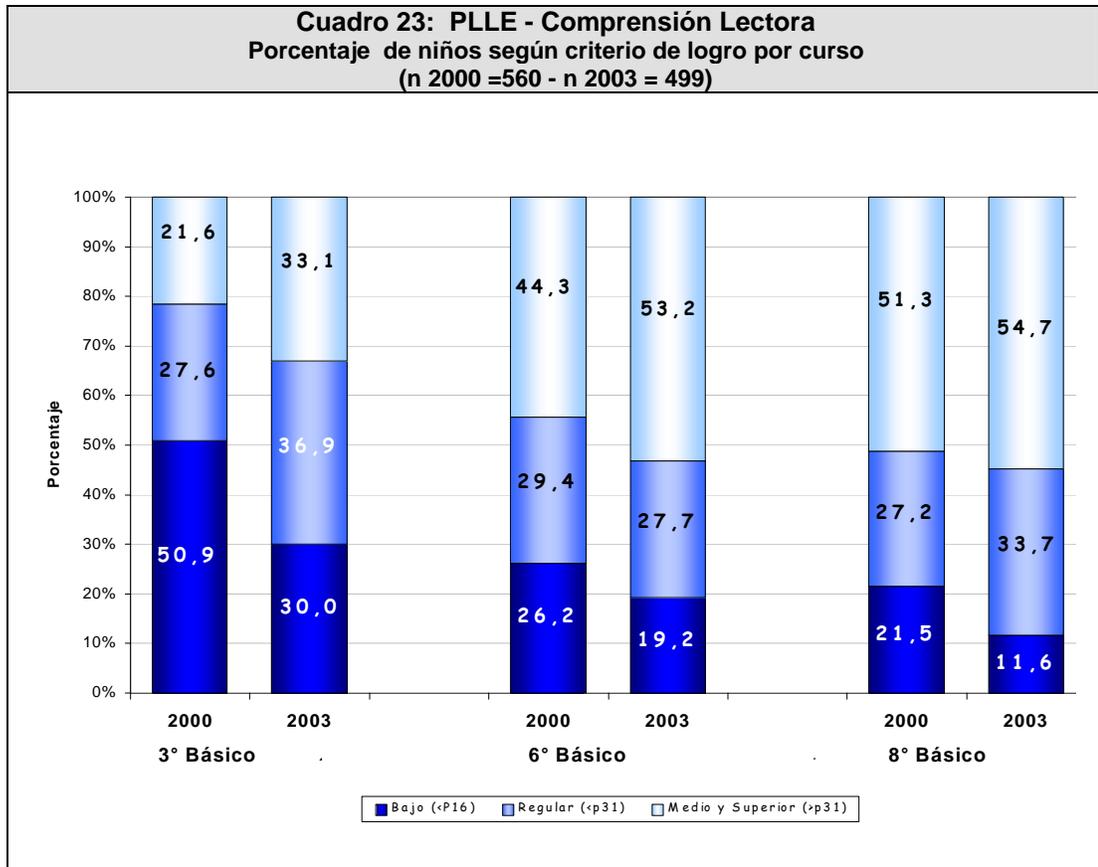
Los datos de Velocidad de Lectura Oral muestran un progreso más lento. Si bien los porcentajes de niños con adecuada velocidad aumentaron en cada uno de los cursos evaluados, y los porcentajes de niños con rendimiento muy bajo disminuyeron, aún hay un alto porcentaje de niños con baja velocidad lectora en Tirúa.



Es importante destacar que en Dominio Lector se mejoró mucho en lo fundamental, que es la calidad de lectura oral, y que la velocidad va a mejorar en la medida que los niños lean más. La baja velocidad en niños con una adecuada calidad refleja fundamentalmente falta de práctica.

Si se analiza qué pasó en Comprensión Lectora, habilidad que fue evaluada en 3º, 6º y 8º básico, se puede observar que el porcentaje de niños que alcanza las

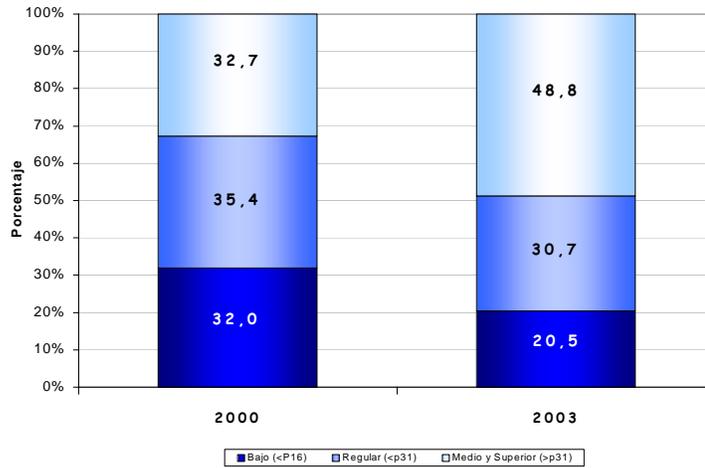
categorías esperadas aumentó en todos los cursos y el porcentaje de niños con rendimiento bajo disminuyó fuertemente en todos ellos.



En Vocabulario se evaluaron dos aspectos: el manejo de vocabulario conceptual, es decir la capacidad de los alumnos de distinguir palabras que pertenecen a una misma clase o concepto general, y conocimiento de vocabulario pasivo, es decir cuánto entienden del Lenguaje Oral.

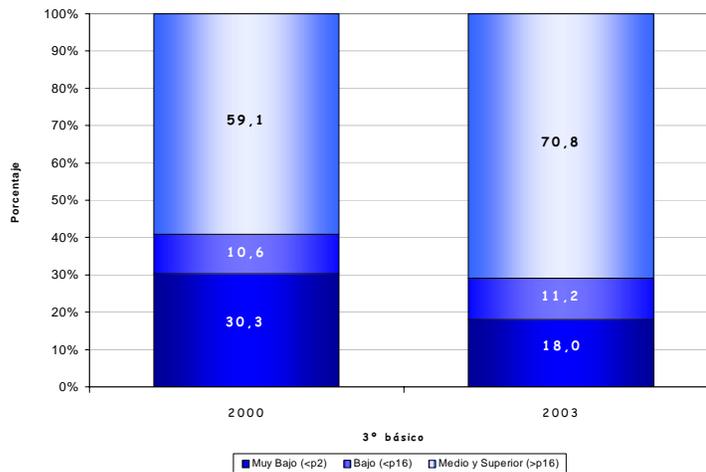
El siguiente Cuadro muestra que en vocabulario conceptual, el porcentaje de alumnos que alcanza las categorías esperadas aumentó de 33% a 49% y el porcentaje de niños con un bajo nivel disminuyó de 32% a 21%.

**Cuadro 24: PLLE - Vocabulario Conceptual**  
**Porcentaje de niños según criterio de logro (Muestra Total)**  
 (n 2000 =560 - n 2003 = 498)

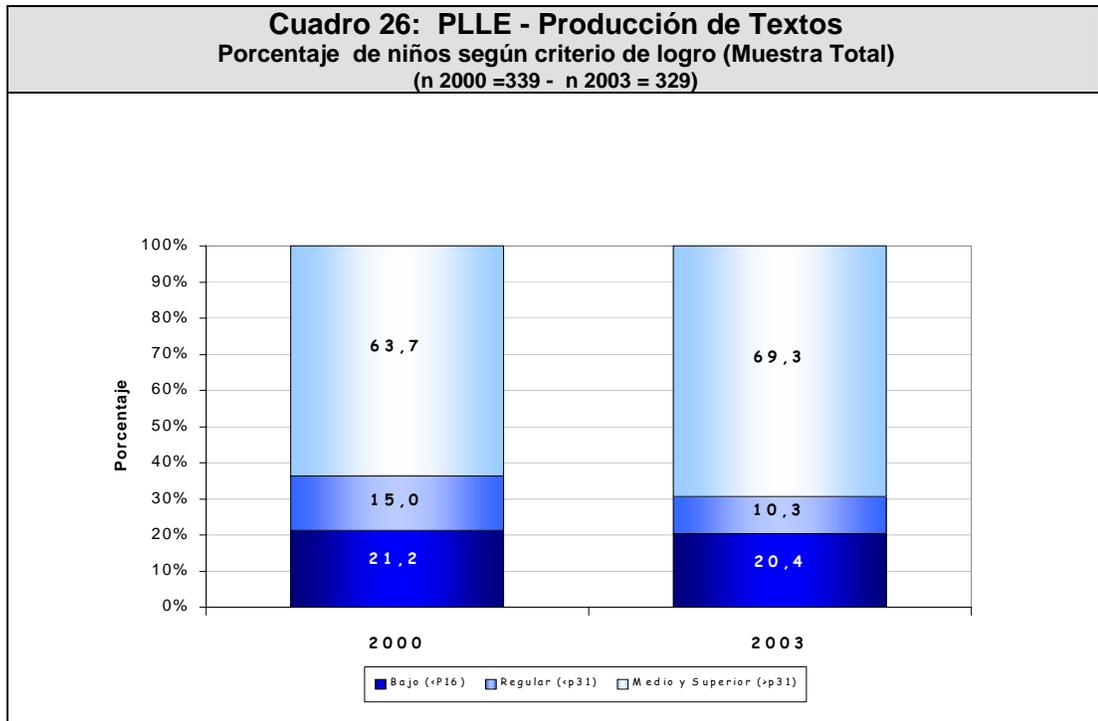


El siguiente Cuadro muestra cómo progresaron los alumnos del Primer Ciclo (3º básico) en vocabulario pasivo. Puede verse que el porcentaje de niños en las categorías esperadas aumentó de 59% a 71% y el porcentaje de niños en la categoría muy bajo disminuyó de 30% a 18%. Hoy en día los niños de Tirúa reconocen mucho más sustantivos, adjetivos y verbos.

**Cuadro 25: TEVI- Vocabulario Pasivo**  
**Porcentaje de niños según criterio de logro por curso**  
 (n 2000= 413 - n 2003= 345)



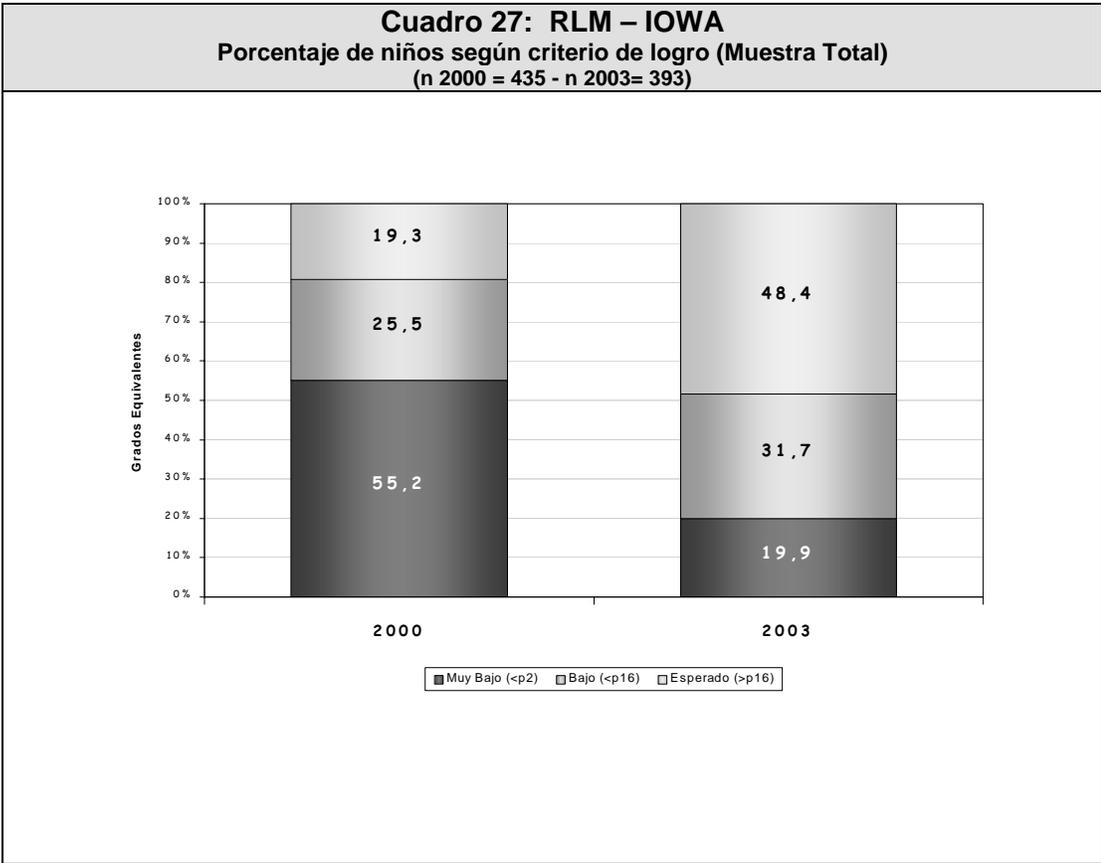
En Producción de Textos, que era un área bastante lograda en Tirúa inicialmente, se ve que los porcentajes de niños con un buen nivel de producción escrita siguieron aumentando. Los niños de Tirúa son muy expresivos, escriben mucho, escriben centrándose en los temas que se les piden, son creativos, pero aún les falta progresar en los aspectos formales de la redacción.



### b. Resultados Área Razonamiento Lógico Matemático

En Razonamiento Lógico Matemático, que se evaluó en 4º y 7º básico, los niños de Tirúa tuvieron un importante avance.

El siguiente Cuadro muestra el porcentaje de alumnos que alcanzaba un rendimiento esperado, bajo o muy bajo en esta importante área en los años 2000 y 2003.

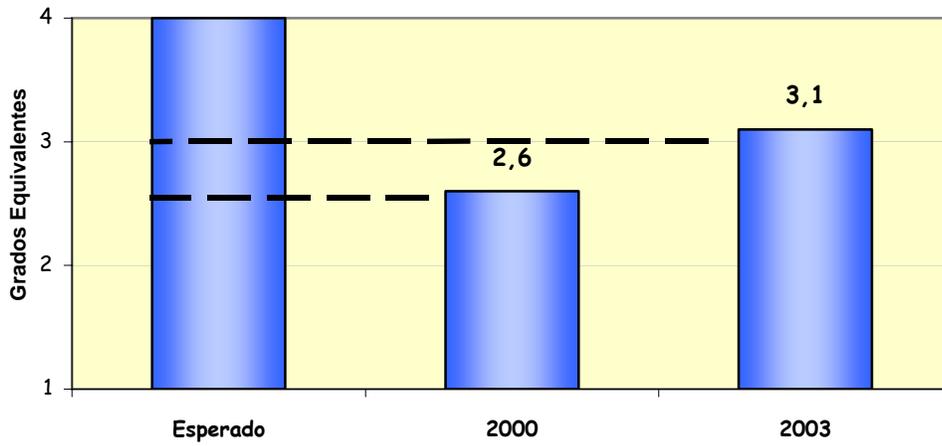


Puede observarse que el porcentaje de alumnos que alcanza un rendimiento en lo esperado aumentó de 19% a 48% y el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento disminuyó de 55% a 20%.

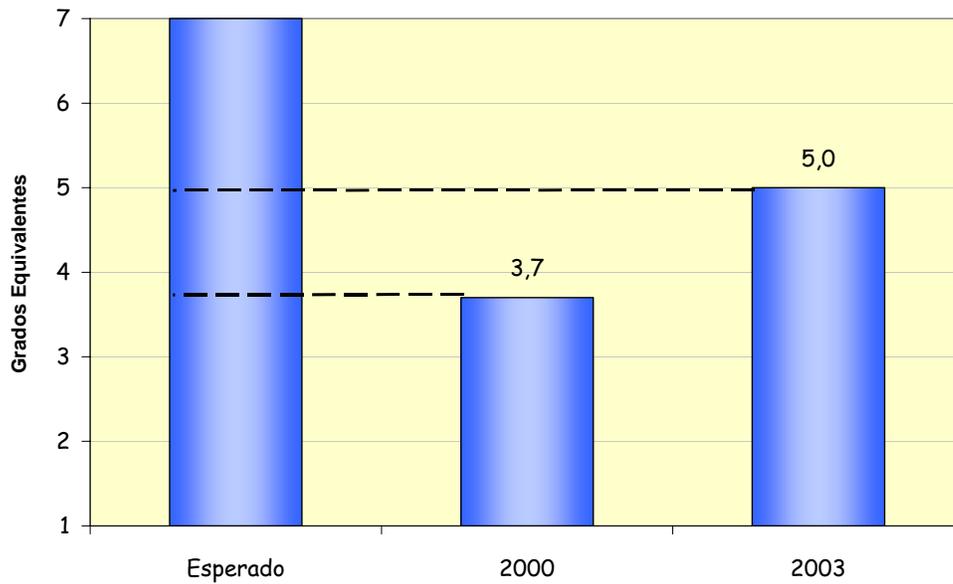
El Test IOWA, Test norteamericano que evalúa Razonamiento Lógico Matemático, tiene una interesante forma de mostrar la realidad de los cursos y su avance. Este determina los resultados en grados equivalentes, que como su nombre lo dice, equivalen al nivel matemático de los niños en relación a los cursos de la enseñanza básica. Se espera por ejemplo que los niños de 4º básico tengan un nivel de 4.0 y los de 7º básico de 7.0 al iniciar el respectivo año escolar.

Los siguientes Cuadros muestran los resultados alcanzados el año 2000 y el 2003 en 4º y 7º básico.

**Cuadro 28: RLM - IOWA**  
Promedio de Grados Equivalentes alumnos de 4º básico



**Cuadro 29: RLM - IOWA**  
Promedio de Grados Equivalentes alumnos de 7º básico



Puede observarse que el año 2000 los alumnos de 4º básico estaban en un nivel de 2.6 o sea con un nivel de 2º básico y medio. El año 2003 están en 3.1 o sea en un nivel inicial de 3º básico. Esto es un avance significativo.

En relación a 7º básico los alumnos estaban en un nivel de 3.7 el año 2000, o sea con un nivel de segundo semestre de 3º básico cuando estaban empezando 7º. El año 2003 estaban en un nivel de 5.0, o sea de 5º básico, eso significa que avanzaron prácticamente en un año y medio su nivel.

Si se analiza que pasó por áreas se observa que se dieron avances en cada una de ellas, es decir, en resolución de problemas, en operatoria y en habilidades matemáticas.

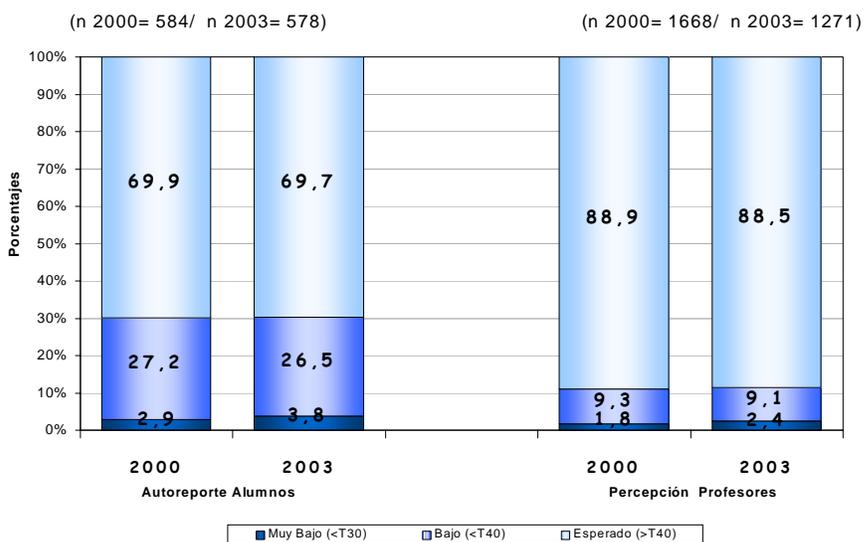
### c. Resultados Área Autoestima

La Autoestima de los alumnos fue evaluada a través de 2 vías: el autoreporte de los niños y la percepción que tiene de ellos alguien cercano, en este caso el profesor.

El nivel de Autoestima de los niños de Tirúa estaba dentro de lo esperado el año 2000. Esto lo reflejaron los niños mismos y la percepción que tenían de ellos los profesores. El año 2003 esta situación se mantiene. Los niños siguen teniendo una adecuada autoestima.

El siguiente Cuadro muestra el porcentaje de alumnos en las categorías esperadas y bajo lo esperado (bajo, muy bajo) según el autoreporte de los alumnos y la percepción de sus profesores los años 2000 y 2003.

**Cuadro 30: Autoestima Alumnos**  
**Porcentaje de alumnos por categoría según**  
**Autoreporte de los Alumnos y Percepción de sus Profesores (Muestra Total)**



Vale la pena destacar un hecho en este cuadro: los niños de Tirúa se sienten peor en Autoestima de lo que los perciben sus profesores. Según los propios niños hay alrededor de un 70% de ellos con una adecuada Autoestima. Según los profesores hay alrededor de un 90% de los niños en esta situación. Esto significa que hay alrededor de un 20% de niños de Autoestima regular que los profesores no detectan.

## 2. RESULTADOS COMUNALES GLOBALES TIRÚA 2000 - 2003

A continuación se analizan los resultados comunales considerando el conjunto de las evaluaciones Fundar en las áreas de Lenguaje, Razonamiento Lógico Matemático y Autoestima y luego se hará un análisis de la evolución de los resultados SIMCE.

**a. Mirada global de los resultados niños en la evaluación Fundar.**

Si se hace una síntesis general de lo que pasó en Tirúa entre el año 2000 y 2003, basándose en el porcentaje de niños que alcanzan las categorías esperadas por curso y por área, y se le pone a cada curso evaluado un color:

- Gris oscuro : cursos en que menos del 40% de los niños están en categorías esperadas.
- Gris claro : cursos en que hay entre un 40% y un 55% de los niños en categorías esperadas.
- Blanco : cursos en que hay 60% o más de los niños en las categorías esperadas.

se puede observar lo siguiente:

<b>Cuadro 31: Resultados Comunales 2000 – 2003</b>										
<b>Porcentaje de alumnos en categorías esperadas en cada área y curso evaluado</b>										
Pruebas	<b>Resultados Comuna</b>									
	Evaluación 2000					Evaluación 2003				
<b>LENGUAJE</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>6º</b>	<b>8º</b>		<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>6º</b>	<b>8º</b>	
Fundar Calidad de Lectura Oral	15%	21%	25%	45%		43%	43%	46%	64%	
Fundar Velocidad de Lectura Oral	28%	31%	20%	16%		45%	40%	31%	20%	
PLLE - Comprensión Lectora		22%	44%	51%			33%	53%	55%	
PLLE - Vocabulario Conceptual		23%	33%	44%			34%	50%	58%	
PLLE - Producción de textos		40%	72%	78%			56%	73%	77%	
TEVI - Vocabulario pasivo		59%	53%				71%	55%		
<b>MATEMATICA</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>6º</b>	<b>7º</b>	<b>8º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>6º</b>	<b>7º</b>	<b>8º</b>
Fundar Matemática	46%		45%		41%	57%		52%		51%
IOWA Matemática (Total)		39%		1%			56%		41%	
<i>Res. Problemas</i>		61%		35%			69%		58%	
<i>Operatoria</i>		28%		1%			60%		46%	
<i>Habilidades Matem.</i>		29%		2%			45%		28%	
<b>AUTOESTIMA</b>	<b>Total</b>					<b>Total</b>				
TAE Autorreporte Alumno (4º, 6º y 8º)			70%					70%		
TAE Percepción Profesor (1º a 8º)			89%					89%		

	Menos de 40% de niños en las categorías esperadas
	Entre 40% y 59% de niños en las categorías esperadas
	60% o más de niños en las categorías esperadas

El Cuadro muestra que a nivel comunal hubo un claro progreso entre los años 2000 y 2003. De hecho los casilleros gris oscuro disminuyeron de 17 a 5, los gris claro aumentaron de 10 a 19, los blancos aumentaron de 5 a 8 y en las áreas y cursos donde no se observa cambio de color igual hubo avance.

Si se analiza lo que pasó entre el año 2000 y 2003 en las distintas áreas se puede observar que:

- En el área de Lenguaje hubo progreso en los alumnos en:
  - Calidad de Lectura Oral
  - Velocidad de Lectura Oral (algunos cursos)
  - Vocabulario conceptual
  - Manejo de vocabulario pasivo (1º ciclo)

En Producción de Textos se mantuvieron los resultados alcanzados en la evaluación inicial.

- En el área de Razonamiento Lógico Matemático hubo progreso de los alumnos en general y en las áreas de:
  - Resolución de problemas (especialmente en el 2º ciclo)
  - Operatoria
  - Habilidades matemáticas.
- En el área de Autoestima se mantuvo el buen nivel alcanzado en la evaluación inicial.

Como síntesis se puede señalar, que hubo un claro avance en los resultados educativos de los niños, hubo avances en áreas fundamentales del Lenguaje Oral y Escrito y del Razonamiento Lógico Matemático, sin que se haya descuidado el trabajo en el área de Autoestima.

b. Evolución de resultados SIMCE

La última medición de resultados SIMCE de 4º Básico de las escuelas municipales se realizó el año 2002, cuando el Programa Interactivo aún no finalizaba.

El siguiente Cuadro muestra los resultados de la comuna de Tirúa. Puede observarse que Tirúa seguía estando bajo la media nacional y regional en cada una de las áreas evaluadas.

<b>Cuadro 32 : Resultados SIMCE 4º Básico 2002 – Comuna Tirúa</b>			
	Lenguaje	Matemáticas	Comprensión del Medio
País	251	247	251
VIII Región	251	247	250
Comuna Tirúa (esc. Mun.)	228	233	231

Sin embargo si se profundiza en la mejoría de la comuna en el período 1999 – 2002, años en que se estaba desarrollando el Programa Interactivo en la comuna, se observa que Tirúa mejoró mucho más que el país y la región tanto en Lenguaje, Matemáticas como Comprensión del Medio. La tendencia nacional y regional de los grupos A del país, es decir de los de nivel socioeconómico más bajo, que son los que corresponden a la realidad de las escuelas de Tirúa, fue a mantener resultados y en el caso de Matemáticas a incluso disminuirlos levemente, mientras que la de la comuna fue mejorar en cada uno de ellos. Vale la pena destacar los resultados de Matemáticas donde el país disminuyó significativamente (-7) y Tirúa mejoró en 12 puntos y los de Comprensión del Medio donde el país no progresó y Tirúa lo hizo en 8 puntos. El siguiente Cuadro ilustra esta información.

<b>CUADRO 33: SIMCE 4º BÁSICO 2002 – COMUNA TIRÚA Progreso 1999 – 2002 por grupo socioeconómico</b>			
	Lenguaje	Matemáticas	Comprensión del Medio
Variación Nacional (grupo A)	+2	- 7	0
Variación Comuna Tirúa (grupo A)	+2	+12	+8

El SIMCE aplicado más de un año antes de finalizar el Programa Interactivo mostró más avances que los que se dieron en el país en dicho período. Esto señala que no solo se estaban notando progresos sino que la brecha se iba acortando y que el Programa estaba contribuyendo no sólo a mejorar la calidad sino también la equidad de la educación.

Va a ser importante analizar la evolución de los resultados de 4º y 8º básico en las próximas mediciones SIMCE (8º 2004 y 4º 2005).

### **3. RESULTADOS MUESTRA DE SEGUIMIENTO**

En Tirúa se hizo un estudio de seguimiento de los mismos niños en diversos cursos y aspectos. Es así que se estudió la evolución de los alumnos entre 3º y 6º básico en Lenguaje, Oral y Escrito, entre principios y fines de Kinder en Madurez Preescolar y Bienestar Socioemocional y pre-post participación en Talleres de Lectura y Redacción desarrollados a través de la modalidad Apoyo en Psicología Educacional.

A continuación se presentan los resultados de cada una de estas muestras de seguimiento.

#### **a. Muestra de seguimiento 3º - 6º EGB:**

La evaluación del Programa Interactivo para del Desarrollo de la Educación Básica, contempló un estudio de seguimiento 3º - 6º EGB cuyo principal objetivo era comparar los resultados de un grupo de alumnos de las escuelas participantes al inicio del programa, con sus resultados al término de éste. La evaluación de los cambios en esta muestra pretendía dimensionar el porcentaje de niños cuyo rendimiento mejoraba a lo largo del tiempo, permitiendo a través de esta evaluación establecer hipótesis respecto del impacto del Programa en la población beneficiaria<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Es necesario recordar que en el modelo de evaluación del Programa, el impacto dice relación con el objetivo a largo plazo del mismo y que constituye un indicador de la contribución del Programa a la solución del problema central que éste busca

Para poder realizar este estudio, la cohorte de seguimiento, debía ser evaluada en pruebas que tuviesen normas por edad, de manera que el efecto del paso del tiempo y del desarrollo evolutivo, estuviesen controlados. Los alumnos fueron evaluados en tres aspectos: Comprensión Lectora, Vocabulario y Redacción a través de la Prueba de Lectura y Lenguaje Escrito (PLLE, Hammill).

Los resultados generales de la muestra de seguimiento en Comprensión Lectora (Lectura de Párrafos) pueden observarse en el siguiente Cuadro.

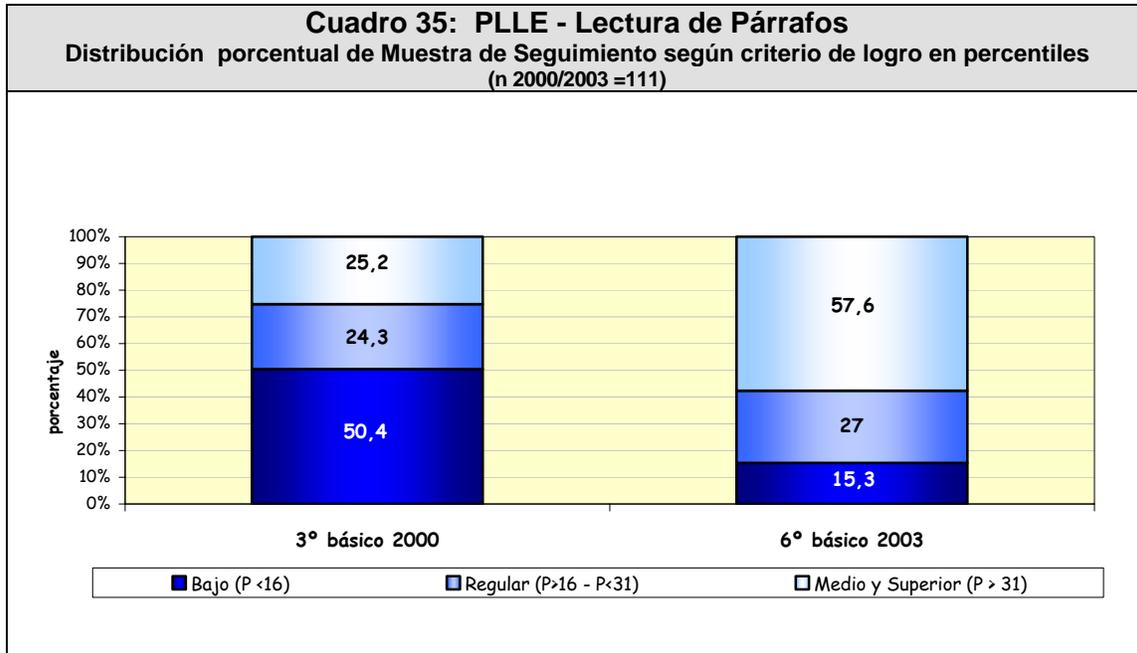
<b>Cuadro 34: PLLE - Lectura de párrafos</b> <b>Resultados generales Muestra de Seguimiento 3º - 6º EGB</b> <b>(n, promedio, desviación estándar en cada evaluación y estadígrafos de la diferencia post – pre, con valor-p)</b>										
Prueba	Seguimiento						Diferencia			Valor - p
	3º básico 2000			6º básico 2003			Post - Pre			
	n	Prom	D.S.	n	Prom.	D.S.	n	Prom.	D.S.	
PLLE – Lectura de párrafos	111	18.8	16.6	111	36.1	21.4	111	17.3	19.6	< 0.001

Los resultados en esta área muestran un rendimiento mejor, que es estadísticamente significativo, en los niños que se encuentran en 6º básico, respecto del rendimiento que ellos alcanzaban en 3º básico.

El análisis de la mejoría en la clasificación del rendimiento de los niños de esta muestra, confirma estos resultados, observándose un alto porcentaje de niños cuyo rendimiento mejora en la calificación global que obtienen en la prueba. Al término del programa, un 58% de los niños obtiene un rendimiento medio y superior, cuando al inicio solo lo hacía un 25%. También se observa que el porcentaje de niños con rendimiento bajo disminuye fuertemente (50% a 15%). El siguiente Cuadro muestra esta información.

---

resolver. En este caso, un mejoramiento en el rendimiento académico de los alumnos de la muestra de seguimiento, constituiría un indicador de la mejoría de la calidad de la educación en la comuna de Tirúa. En términos de las dimensiones que los objetivos de un programa puede tener, la mejoría en el rendimiento de los alumnos, corresponde a un juicio sobre la eficacia de éste.



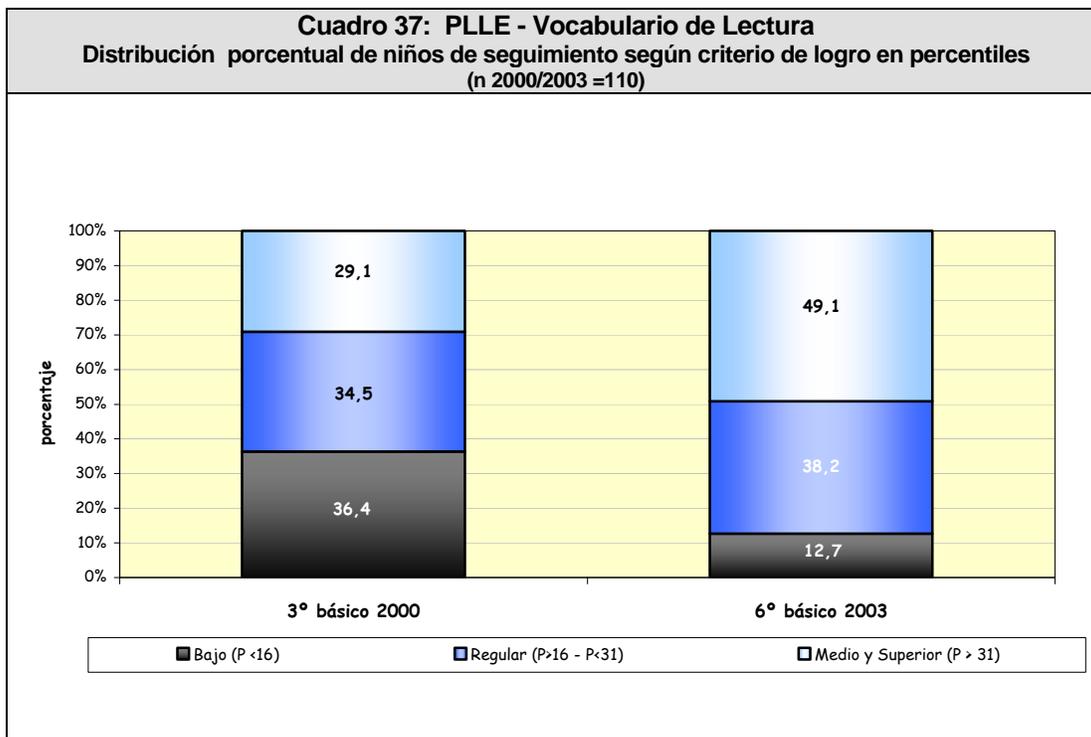
Los resultados generales de Vocabulario de Lectura, confirman lo planteado en la prueba de Comprensión, en el sentido que se observa un aumento estadísticamente significativo en el rendimiento alcanzado por los niños el año 2003, cuando éste se compara con el nivel de logro del año 2000. En el Cuadro siguiente puede observarse tal relación.

**Cuadro 36 : PLLE- Vocabulario de Lectura**  
**Resultados generales Muestra de Seguimiento 3° - 6° EGB**  
 (n, promedio, desviación estándar en cada evaluación y estadígrafos de la diferencia post – pre, con valor-p)

Prueba	Seguimiento						Diferencia			Valor -p
	3° básico 2000			6° básico 2003			Post - Pre			
	n	Prom	D.S.	n	Prom.	D.S.	n	Prom.	D.S.	
PLLE – Vocabulario	110	23.6	19.2	110	35.6	21.6	110	12.0	20.0	< 0.001

El análisis del cambio de categoría de rendimiento, en esta prueba, es significativo, apreciándose un porcentaje importante de niños que sale de las categorías inferiores de rendimiento y alcanza los valores promedio de la muestra de estandarización, tal como puede apreciarse en el siguiente Cuadro.



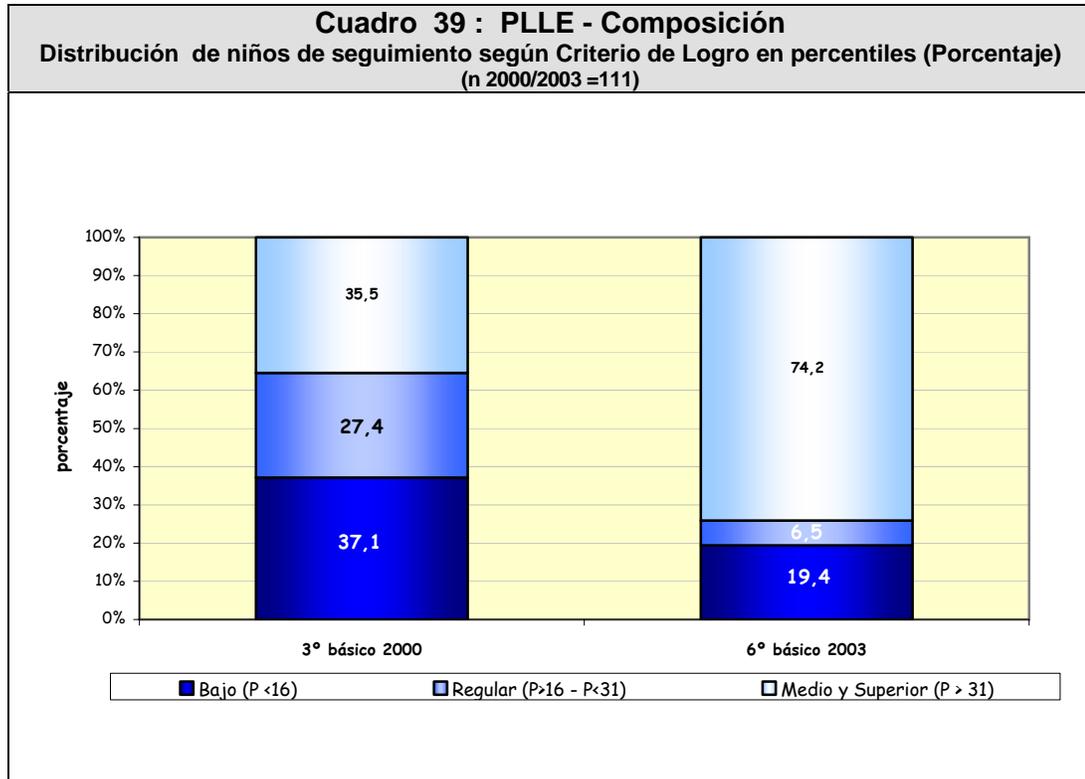


Los resultados de la muestra de seguimiento en la Prueba de Redacción (Composición), confirman el impacto del Programa. Como se aprecia en el siguiente Cuadro, el aumento en el promedio obtenido por los niños entre el 2000 y el 2003, es estadísticamente significativo.

**Cuadro 38: PLLE- Composición**  
**Resultados generales Muestra de Seguimiento 3° - 6° EGB**  
 (n, promedio, desviación estándar en cada evaluación y estadígrafos de la diferencia post – pre, con valor-p)

Prueba	Seguimiento						Diferencia			Valor -p
	3° básico 2000			6° básico 2003			Post - Pre			
	n	Prom	D.S.	n	Prom.	D.S.	n	Prom.	D.S.	
PLLE – Composición	62	32.4	26.3	62	51.8	30.3	62	19.4	31.4	< 0.001

El análisis del cambio de categoría de rendimiento, en esta prueba, es el más importante de todas las pruebas de la PLLE, observándose que el 74% de los niños alcanza al término del Programa un rendimiento medio y superior. No obstante lo anterior, en esta prueba, también se evidencia un porcentaje mayor de niños que mantiene, al término del Programa, un rendimiento deficiente. El siguiente Cuadro muestra esta información.



No obstante estos buenos resultados, el hecho que en cada prueba de la PLLE aún haya un porcentaje de niños que se mantiene en un rendimiento regular o bajo, plantea la necesidad de mantener un trabajo sistemático en cada una de estas áreas, para mejorar aun más los resultados escolares en Tirúa.

**b. Muestra de seguimiento efecto Kinder.**

En los meses de abril y noviembre del año 2000 y del año 2002, se llevaron a cabo dos evaluaciones de seguimiento anual, destinadas a conocer el nivel de ingreso - egreso de los alumnos de Kinder de las escuelas participantes en el Programa Interactivo de Tirúa.

El objetivo de estas evaluaciones fue conocer los efectos de la atención preescolar de segundo nivel de transición (Kinder) en los niños de las escuelas participantes en el Programa. Esto con el objeto de reunir antecedentes para insistir en la importancia de la existencia de escuelas con Kinder en comunas de pobreza, y también para evaluar si el apoyo a las educadoras, desde el inicio del Programa, estaba siendo adecuado y significativo para su desempeño profesional.

En el año 2000, la evaluación de los niños de Kinder en las escuelas de Tirúa, se realizó en los 4 cursos existentes (3 escuelas) y el año 2002 en los 5 cursos existentes (4 escuelas) en la comuna.

La evaluación fue realizada por dos equipos especialmente capacitados de psicólogos que llevaron a cabo la aplicación de una Prueba de Madurez Preescolar y una Pauta de Autorreporte de Bienestar Socioemocional.

A continuación, se presenta un Cuadro con los resultados comparativos obtenidos en Madurez Preescolar, pre-post los años 2000 y 2002.

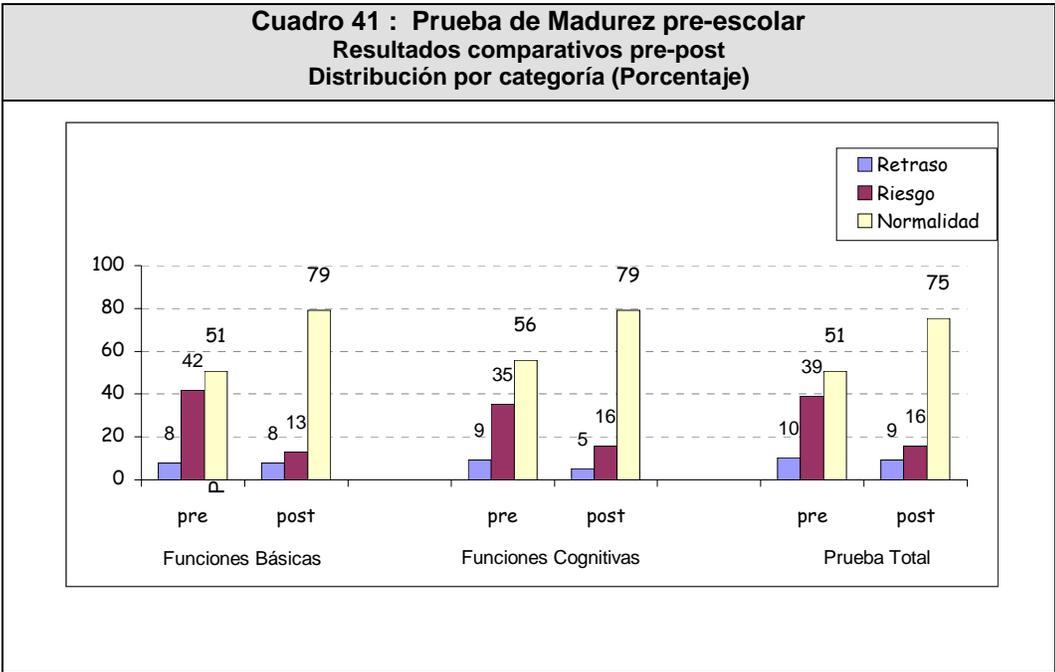
<b>Cuadro 40 : Efecto Kinder</b>										
<b>Prueba Madurez Preescolar</b>										
<b>Resultados pre-post 2000 y 2002 en Puntaje T</b>										
Pruebas	Pre 2000 N=68		Post 2000 N=68		Valor P ≤	Pre 2002 N=81		Post 2002 N=81		Valor P ≤
	X	ds	X	ds		X	ds	X	ds	
Funciones Básicas	45,3	8,7	51,6	8,4	0.001	41,7	9,2	45,3	9,8	0.002
Funciones Cognitivas	46,6	8,3	53,2	8,2	0.001	41,0	8,6	47,0	12,2	0.001
Prueba Madurez Total	45,6	8,2	52,6	7,7	0.001	40,5	8,6	45,5	11,4	0.001

En el Cuadro anterior se puede apreciar que hay diferencias, las que son estadísticamente significativas, entre los resultados obtenidos por los niños entre abril y noviembre en ambas experiencias. Es necesario aclarar que la comparación se establece considerando los parámetros que corresponden a las diferentes edades de los niños, en dichas evaluaciones.

Al comparar los resultados 2000 – 2002 puede observarse que si bien las condiciones de ingreso de los niños 2002 fueron peores que el 2000, los progresos fueron equivalentes tanto en la Prueba Total como en Funciones Cognitivas.

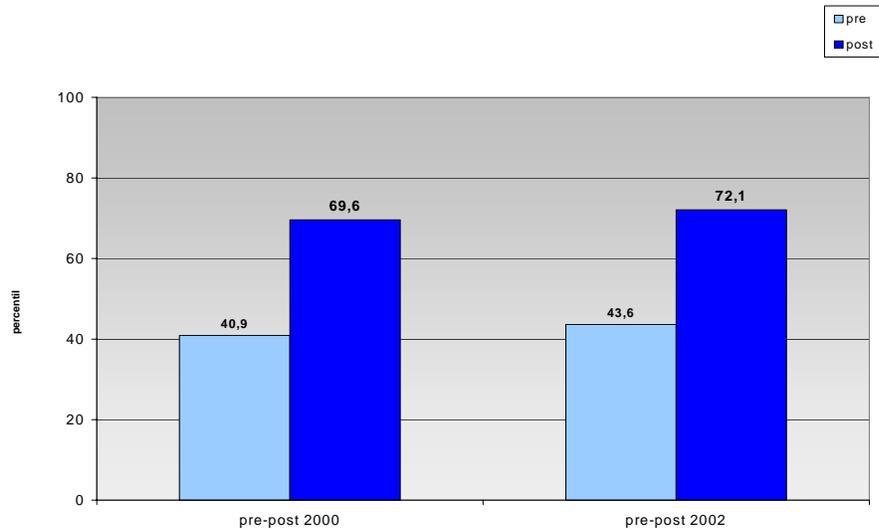
Por otra parte al comparar los resultados pre-post de los años 2000 y 2002, considerando la distribución de los niños evaluados de acuerdo a las distintas categorías de logro (Normalidad, Riesgo, Retraso) se observa una importante disminución, estadísticamente significativa ( $p \leq 0.00$ ), de los niños con Retraso y Riesgo en la evaluación final. El año 2000 los niños en categorías de Riesgo y Retraso disminuyeron de 25% a 6% y el 2002 de 49% a 25%.

El siguiente Cuadro muestra estos resultados.



En el caso del Bienestar Socioemocional, los resultados fueron similares, como se aprecia en el Cuadro de resultados comparativos pre-post 2000 y 2002.

**Cuadro 42: Efecto Kinder Bienestar Socioemocional**  
Resultados pre-post 2000 y 2002, en percentiles



Los resultados evidencian un importante progreso entre los resultados alcanzados en abril y los alcanzados por los mismos niños al término del año escolar. Este progreso fue estadísticamente significativo tanto el año 2000 como el 2002 ( $p \leq 0.001$ ).

Si se considera la distribución de los niños según categorías (Normalidad, Riesgo, Retraso) en Bienestar Socioemocional también se nota progreso significativo ( $p \leq 0.001$ ). Si bien en ninguna evaluación se detectaron niños en categorías de Retraso, el porcentaje de niños en categoría de Riesgo disminuyó de 24% a 1% el año 2000 y de 17% a 0% el año 2002.

Se puede concluir que, tanto en el año 2000 como en el 2002, los niños que asisten a Kinder terminan el año escolar en condiciones significativamente mejores que las de ingreso en cada una de las áreas evaluadas. De esta forma, si bien los niños de acuerdo a estas pruebas ingresan en general con un nivel adecuado en las distintas áreas, la asistencia a Kinder permite mejorar significativamente su situación y logra que prácticamente todos los niños se encuentren en condiciones de ingresar a la Educación Básica con un nivel acorde a su edad.

Respecto a la hipótesis de los efectos del Programa Interactivo en estos resultados, se intentó encontrar otros estudios similares, que permitiesen evaluar en qué medida los progresos observados en Tirúa son atribuibles al efecto Kinder en sí mismo, y en qué medida se deberían a la participación intensiva de todas las educadoras en el Programa Interactivo.

Los datos encontrados de otros estudios realizados en comunas similares, (Sembrar, 2002; Edwards, 1996) muestran indicios que apoyan esta hipótesis, sin embargo las muestras comparables no tienen todas las igualdades que permitirían considerarlas un grupo control adecuado. En ese sentido, parece de mayor interés el análisis cualitativo hecho por las propias educadoras, quienes atribuyen el claro y significativo progreso de los niños entre el inicio y el final del año, (tanto en el año 2000 como en el 2002), a lo que ellas hacen normalmente, muy apoyado con lo aprendido en destrezas básicas y autoestima, durante el transcurso del Programa.

### **c. Seguimiento de los alumnos pre-post participación en Talleres de Desarrollo Lector y Redacción.**

La modalidad Apoyo en Psicología Educacional (APE) implementó talleres para apoyar a alumnos con diversas necesidades educativas. Estos talleres, que se implementaron con modelaje psicólogo – alumnos y supervisión del trabajo del profesor, se desarrollaron fundamentalmente en Desarrollo Lector y Redacción.

Los alumnos fueron evaluados pre-post participación en las 12 a 16 sesiones que tenía cada taller, dependiendo del nivel, por psicólogos educacionales.

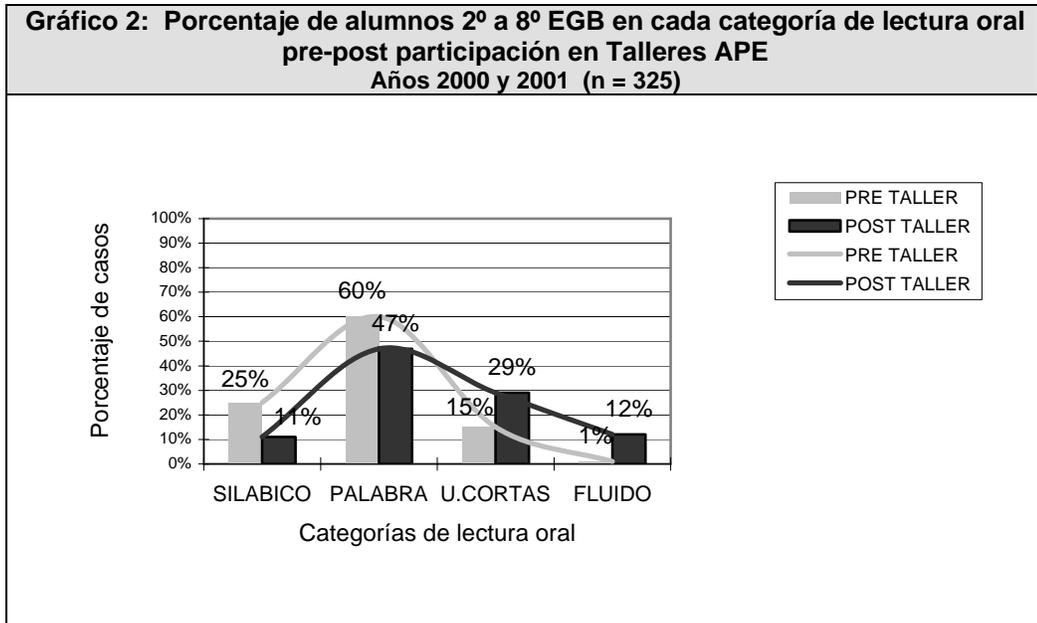
A continuación se presentan los resultados alcanzados por esta muestra de seguimiento tanto en Dominio Lector como en Redacción.

Al analizar los datos de Dominio Lector, puede observarse a post participación en los Talleres APE el porcentaje de alumnos que alcanza las mejores categorías de Lectura Oral (L.Unidades Cortas, L. Fluida) aumenta y que el porcentaje de

alumnos que alcanza las peores categorías (L. Silábica, L. Palabra a Palabra) disminuye.

La diferencia entre las frecuencias pre-post en cada categoría de lectura es estadísticamente significativa.

El siguiente Gráfico ilustra esta información.



Si se analiza el porcentaje de alumnos que alcanza las categorías mínimas esperadas por curso, en calidad de lectura oral, al iniciar y terminar los talleres de lectura se observa que hubo un progreso estadísticamente significativo. El siguiente Cuadro presenta esta información.

**Cuadro 43 : Porcentaje de alumnos pre-post participación en Talleres APE que alcanza las categorías de lectura esperadas. Tirúa, 2000 – 2001 (n = 325)**

Curso	n	Categorías esperadas por curso	% alumnos pre talleres	% alumnos post talleres	Nivel significación p ≤
2º	48	Palabra a Palabra o mejor	16	60	0.000
3º	68	Unidades Cortas o mejor	1	38	0.000
4º	81	Unidades Cortas o mejor	2	30	0.000
5º	55	Fluidez	12	45	0.000
6º a 8º	73	Fluidez	4	44	0.000
Total	325		6	42	0.000

Se puede observar que el porcentaje de alumnos que alcanza las categorías esperadas por curso aumentó de 6% a 42% siendo este progreso estadísticamente significativo.

Los datos de Velocidad Lectora corroboran estos resultados. Estos son presentados en el Cuadro siguiente.

<b>Cuadro 44 : Velocidad Lectora de los alumnos pre-post participación en los Talleres APE, en palabras por minutos (pp/m) (Tirúa, 2000 – 2001) (n = 325)</b>				
Curso	n	Velocidad Pre-talleres pp/m	Velocidad Post-Talleres (pp/m)	Nivel de significación $p \leq$
2º	48	34	47	0.000
3º	68	44	56	0.000
4º	81	49	58	0.000
5º	55	50	59	0.000
6º	39	57	71	0.000
7º	16	72	89	0.000
8º	18	83	96	0.000

Puede observarse que las diferencias en el promedio de velocidad pre-post fueron estadísticamente significativas en todos los cursos.

A continuación se presentan los resultados alcanzados por los alumnos de primer y segundo ciclo en Nivel de Redacción después de participar en los talleres APE orientados a desarrollar esta destreza.

Al examinar el avance de los alumnos pre – post talleres, tanto de nivel inicial como intermedio, se puede observar que los puntajes incrementaron en forma estadísticamente significativa.

El siguiente Cuadro ilustra esta información.

<b>Cuadro 45: Resultados alcanzados por los alumnos pre-post participación en los Talleres APE de Redacción (Tirúa, 2000 – 2003) (n = 90)</b>						
	Ptje. Pre-taller Ptos.	Ptje. Post-taller Ptos.	Nivel de significación $p \leq$	% logro Pre-taller	% logro Post-taller	Nivel de significación $p \leq$
Talleres Nivel 1 (n=55)	7	11	0.000	39	58	0.000
Talleres Nivel	6	8	0.000	36	47	0.000

2 (n=35)						
-------------	--	--	--	--	--	--

En síntesis puede observarse que los Talleres APE tienen un claro impacto en los resultados educativos de los alumnos con dificultades leves. Cumplen así su objetivo de mejorar los niveles de desempeño de estos alumnos además de entregar a las escuelas y profesores un modelo de trabajo sistemático, riguroso, y herramientas y materiales para implementar líneas de apoyo a grupos homogéneos de alumnos que presentan dificultades menores en una destreza específica.

## B. RESULTADOS PROFESORES

Uno de los objetivos inmediatos del Programa Interactivo fue que los profesores de las escuelas municipalizadas de Tirúa mejoraran su gestión pedagógica, sus actitudes pedagógicas, su estilo atribucional y su nivel de autoestima.

A través de la aplicación encuestas pre-post Programa se profundizó en cada uno de estos temas. A través de la aplicación de un test estandarizado se evaluó su Autoestima.

### 1. COMPROMISO CON EL PROGRAMA Y MOTIVACIÓN

La participación en el Programa fue voluntaria y no remunerada. La asistencia a las distintas instancias de capacitación propuestas resulta ser, por tanto, un buen indicador externo para medir interés y compromiso de los profesores.

La asistencia promedio durante los tres años de Programa fue de 81% y el porcentaje de profesores que obtuvo acreditación fue de 71%.

La motivación de los profesores por participar aumentó levemente a lo largo del Programa (de Nota 5.9 inicial a Nota 6.1 final).

En la encuesta final los profesores consideran mayoritariamente que esta capacitación significó un esfuerzo que valió la pena, que se tradujo en logros importantes para los niños y para ellos mismos. El siguiente Cuadro ilustra esta información.

<b>Cuadro 46: Percepción de los profesores del significado de su participación en el Programa Interactivo, en porcentaje. (*)</b>	
<b>Tirúa, Noviembre 2002</b>	
Significado de su Participación	%
Un esfuerzo que se tradujo en logros importantes para los niños	<b>67</b>
Un esfuerzo que valió la pena	<b>59</b>
Un esfuerzo que se tradujo en beneficios o logros importantes para los profesores	<b>55</b>
Un beneficio importante para los profesores	<b>47</b>
Un beneficio importante para los niños	<b>46</b>
Un esfuerzo que no se tradujo en logros importantes para los niños	<b>5</b>

Una excesiva carga de trabajo	4
Un esfuerzo que no se tradujo en logros importantes para los profesores	1

(\*) Marcar las tres más importantes.

Otro buen indicador del compromiso de los profesores es la respuesta que tuvieron a la modalidad de intervención Apoyo en Psicología Educativa (APE) que es voluntaria. Esta es una instancia de apoyo a las escuelas y los profesores, que se realiza en terreno y que se orienta a dar apoyo en destrezas específicas a alumnos con dificultades leves de aprendizaje, a través de un modelo colaborativo entre especialistas y profesores. En Tirúa el 81% de los profesores realizó al menos un taller completo lo que implica 12 a 16 sesiones de trabajo sistemático con modelaje, supervisión y apoyo de un especialista. En Tirúa los profesores hicieron un total de 102 talleres APE los que se focalizaron en lectura (n = 70), redacción (n = 30) y desarrollo cognitivo (n = 2).

## 2. GESTIÓN PEDAGÓGICA Y ACTITUDES

Al preguntarles si ellos perciben cambios en su quehacer pedagógico post Programa un 99% señala que sí los han tenido y que éstos los han notado en los logros de los alumnos, en el manejo de contenidos y herramientas y en su planificación, entre otros. Señalan que se sienten mejor en metodologías de lectura, incorporación de materiales didácticos, técnicas de autoestima, clima emocional, manejo de problemas disciplinarios, entre otros.

Los siguientes Cuadros ilustran esta información.

<b>Cuadro 47: Percepción del funcionamiento en sala de clases pre-post Programa Interactivo.</b>						
<b>Tirúa Enero 2000 y Noviembre 2002</b>						
Funcionamiento en el último año	Encuesta Inicial			Encuesta Final		
	Muy Bien %	Bien %	Regular/ Mal / Muy Mal %	Muy Bien %	Bien %	Regular/ Mal / Muy Mal %
Aprendizaje (nivel de logro) de los niños	19	72	9	33	57	11
Clima emocional dentro de la sala de clases	28	65	7	51	47	1
Participación de los niños	34	47	19	45	46	9
Cantidad y calidad de uso de metodologías innovativas	16	61	22	25	63	12
Incorporación de aprendizajes significativos	18	71	12	30	63	7

Conexión de materias con la vida diaria	17	73	11	32	62	6
Secuenciación de actividades (de más fáciles a más difíciles)	19	74	7	41	54	5
Programación, calendarización de actividades	13	68	19	25	61	14
Formación de grupos de acuerdo a características comunes	16	69	14	26	66	8

<b>CUADRO 48: PERCEPCIÓN DE MANEJO DE CONTENIDOS Y METODOLOGÍAS PRE-POST PROGRAMA INTERACTIVO Tirúa, Enero 2000 y Noviembre 2002</b>						
Manejo de contenidos y metodologías	Encuesta Inicial			Encuesta Final		
	Muy Bien	Bien	Regular/ Mal / Muy Mal	Muy Bien	Bien	Regular/ Mal / Muy Mal
	%	%	%	%	%	%
Seguridad en el manejo de contenidos	32	65	4	47	52	1
Metodología de enseñanza de las matemáticas	13	59	28	25	52	23
Metodología de enseñanza de la lectura	20	60	20	46	46	9
Metodología de enseñanza de la escritura	22	61	17	47	44	9
Técnicas de estimulación de autoestima	17	51	32	43	53	4
Técnicas de evaluación	6	64	30	23	64	14
Técnicas para enfrentar problemas disciplinarios	19	51	30	39	44	17
El establecimiento de una secuencia adecuada de contenidos	15	65	20	34	53	13
Realizar las tareas de planificación	15	64	20	26	68	7
Incorporar materiales didácticos para apoyar la entrega de contenidos	23	59	17	38	57	6

<b>Cuadro 49: Aprendizajes señalados por los profesores al participar en el Programa Interactivo, en porcentaje (*) Tirúa, Noviembre 2002</b>	
Aprendizajes personales	%
Buscar y utilizar nuevos recursos metodológicos en su trabajo	84
Planificar las actividades educativas	33
Conocer y valorar a los alumnos	33
Confiar en los colegas, trabajar en equipo	25
Evaluar los aprendizajes de los alumnos	21

(\*) Marcar los tres más importantes.

En la Encuesta Final aplicada a los profesores en Noviembre 2002, se hicieron algunas preguntas abiertas. Cuando se les preguntó sobre sus principales aprendizajes mencionaron espontáneamente las nuevas metodologías (51%), el aprendizaje de contenidos (41%), planificación (25%) y autoestima (24%). Al preguntarles cuáles son los aspectos que más han podido transferir, un 75% mencionó los contenidos de Lenguaje Oral y Escrito y Razonamiento Lógico Matemático y el 53% las Metodologías de Trabajo.

### 3. RELACIÓN CON LOS PADRES Y LA COMUNIDAD

En cuanto a los padres y la comunidad con la participación en el Programa lo que los profesores perciben como su mejor aprendizaje es darles la oportunidad para participar en lo que ellos hacen bien, entender que los roles de los padres y la escuela son diferentes pero complementarios y valorizar a los padres.

También aparece como aprendizaje relevante el acoger sugerencias y no pedirles lo que no pueden hacer.

<b>Cuadro 50 : Percepción de los profesores de aprendizajes en relación a sus apoderados y/o comunidad por su participación en el Programa Interactivo(*). Tirúa, Noviembre 2002</b>	
En su relación con los padres aprendió a:	%
Darles oportunidad para participar en lo que hacen bien	64
Entender que los roles de los padres y la escuela son diferentes pero complementarios	57
Valorizar a los padres	46
Acoger sus sugerencias	39
No pedirles lo que no pueden hacer	25
Darles tiempo para atenderlos individualmente	20
Reforzarlos cuando cooperan	16
Aceptar que no siempre se está de acuerdo	13
Evitar plantear problemas personales ante los demás padres	7

(\*) Marcar máximo tres alternativas.

### 4. ATRIBUCIONES

En relación al tema atribuciones, es decir al profundizar en los factores asociados tanto al buen rendimiento como al mal rendimiento de los alumnos, los profesores post Programa se sienten mucho más responsables del aprendizaje de los alumnos y que pueden revertir el mal rendimiento.

Puede observarse en el Cuadro siguiente que al iniciar el Programa Interactivo los participantes atribuían los buenos resultados fundamentalmente a las propias características de los niños y en un alto porcentaje a las familias. Al finalizar el Programa atribuían el buen rendimiento fundamentalmente a ellos mismos como agentes educativos y en menor medida a las características de los niños y de las familias.

<b>Cuadro 51: Factores que más se relacionan con el éxito escolar</b>		
<b>Tirúa, 2000 - 2002</b>		
Factores	Encuesta Inicial %	Encuesta Final %
Nivel Socioeconómico de la familia	84 (1)	4 (6)
Autoestima del niño	66 (2)	33
Metodología del profesor en la sala de clases	40	70 (1)
Ayuda que el niño recibe en la casa	40	39
Capacidad del niño para aprender	31	38
Organización y planificación del profesor en la sala de clases	5 (6)	50 (2)

Al indagar sobre cuáles son los factores del profesor que más se relacionan con el éxito escolar se observa un cambio atribucional pre-post participación en el Programa Interactivo. En la Encuesta Final los profesores consideran que entre los factores más importantes relacionados con el éxito escolar están la metodología que usa el profesor en la sala de clases y su interés porque los alumnos aprendan. El peso de factores relacionados con su gestión pedagógica (planificación de las actividades, dominio de contenidos) aumentó en forma importante.

El siguiente Cuadro ilustra esta información.

<b>Cuadro 52 : Factores de profesores relacionados con éxito escolar</b>		
<b>Tirúa, 2000-2002</b>		
Factores	Encuesta Inicial %	Encuesta Final %
Metodología de trabajo	71 (1)	62 (1)
Actitud de apoyo y valorización de los alumnos	58 (2)	46 (4)
El interés del profesor porque sus alumnos aprendan	52 (3)	62 (2)
Autoestima del profesor	40	11
Motivación del profesor	34	12
Planificación de las actividades	19	51 (3)
Dominio de los contenidos	10	43 (5)
El dominio de grupo que tiene el profesor	8	12

Al profundizar en qué factores del profesor ven asociados al mal rendimiento, post Programa reconocen que las clases poco amenas, rutinarias, la desmotivación del profesor, la falta de preparación de clases, la no planificación, el mal aprovechamiento del tiempo, el no dominio de contenidos, influyen en el rendimiento de los niños. En el siguiente Cuadro se puede observar cómo aumentó el peso de todas las variables que dicen relación con la gestión pedagógica del profesor.

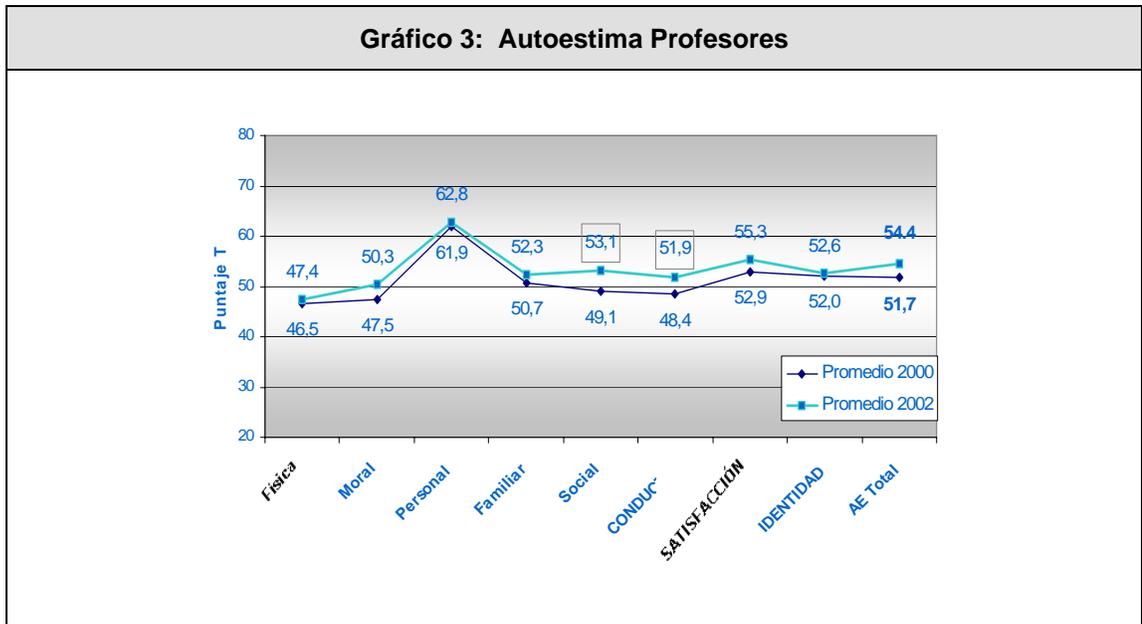
<b>Cuadro 53: Factores del profesor relacionados con mal rendimiento</b> <b>Tirúa, 2000 - 2002</b>		
<b>Factores</b>	<b>Encuesta Inicial</b> <b>%</b>	<b>Encuesta Final</b> <b>%</b>
Clases poco amenas y rutinarias	64	55
Desmotivación del profesor	64	47
Baja autoestima del profesor	48	16
Falta de preparación de las clases	28	45
Problemas de relación con los alumnos	23	9
Problemas de planificación de las clases	22	42
Dificultades para mantener la disciplina	20	14
Mal aprovechamiento del tiempo	12	36
Falta de dominio de los contenidos	9	24
Problemas personales del profesor	2	1

## **5. AUTOESTIMA**

Esta dimensión fue evaluada en los Profesores a través de un Test estandarizado y a través de encuestas de auto percepción.

El Test mostró que tanto al iniciar el Programa como al terminarlo los profesores presentaban un adecuado nivel de Autoestima (T 52 y T 54 respectivamente). Si se analizan los resultados por áreas se destacan los logros en autoconcepto social y en conducta. Esto se refiere a una mayor valoración de las relaciones con otros y a una mejor valoración de su propio comportamiento.

El siguiente Gráfico muestra los resultados alcanzados.



Vale la pena destacar que hubo un aumento importante del porcentaje de profesores con un buen nivel de Autoestima (de 18% a 33%). En casi todas las áreas aumentó el porcentaje de profesores con un buen nivel de autoestima destacándose los cambios en autoconcepto social (9% a 26%), satisfacción (18% a 31%), identidad (16% a 27%), autoconcepto físico (6% a 16%) y autoconcepto personal (53% a 64%).

Las Encuestas hechas a los profesores corroboran estos resultados. Ellos tanto en la Encuesta Inicial como Final se pusieron notas altas tanto en su valoración personal, profesional, como en su valoración personal más allá de lo profesional (notas todas superiores a 6.0).

## C. RESULTADOS ESCUELA

Otro de los objetivos inmediatos del Programa Interactivo fue que las escuelas de Tirúa mejoraran la calidad educativa a través de un fortalecimiento de su organización y funcionamiento. Vía Encuestas pre-post Programa a los profesores y los directores se profundizó en la percepción de cambios relacionados con la organización pedagógica, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. También se hizo un Estudio de Valoración del Programa a una muestra de los agentes educativos utilizando una metodología mas cualitativa (entrevista semi estructurada).

En las Encuestas los profesores señalan que después de haber participado en este Programa de capacitación docente lo que más ha mejorado del funcionamiento de sus escuelas es la calidad del trabajo pedagógico y la planificación en equipo, la organización, la discusión y el análisis de los problemas de la escuela. También consideran, aunque en menor porcentaje, que mejoró la integración con los apoderados y el cumplimiento de tareas y funciones.

El siguiente Cuadro resume esta información.

<b>Cuadro 54: Percepción de los profesores de los aspectos que más han mejorado en la escuela con la participación en el Programa Interactivo, en porcentaje (*), Tirúa, Noviembre 2002.</b>	
Los aspectos generales del funcionamiento de la escuela que han mejorado son:	%
La calidad del trabajo pedagógico y planificación en equipo	66
La organización de la escuela	42
La discusión y análisis de los problemas de la escuela	41
La integración con los apoderados	38
El cumplimiento de tareas y funciones	32
Las relaciones humanas con los colegas	20
Las estructuras permanentes para reunirse	7
Las relaciones con el equipo directivo	5
La valoración que se hace de mis aportes	4
Las relaciones con el D.E.M.	0
Otro	4

(\*) Los profesores debían mencionar los 3 aspectos que les parecían más importantes.

En una Encuesta Intermedia aplicada a los Directores de las escuelas en Noviembre 2002 se les pidió que evaluaran 13 objetivos específicos del Programa.

El siguiente Cuadro entrega los resultados de esta evaluación.

<b>Cuadro 55: Evaluación del logro de los objetivos específicos del Programa Interactivo por los Directores de las escuelas participantes. Tirúa, Noviembre 2002</b>				
Objetivos	CALIFICACIÓN (% de Directores o prof. encargados que evalúa en cada categoría)			
	Muy bien logrado	Logrado	No logrado	Sin contestar
1. Incrementar el nivel de conoc. en contenidos y metodologías de enseñanza del LOE	33	60	7	0
2. Incrementar el nivel de conoc. en contenidos y metodologías de enseñanza de RLM	33	67	0	0
3. Incrementar el nivel de conocimientos en contenidos y metodologías apropiadas para desarrollar en los niños la autoestima y las habilidades de comunicación	27	67	7	0
4. Incrementar el nivel de conoc. para la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación	7	80	7	7
5. Mejorar la autoestima de los profesores	47	47	7	0
6. Mejorar las relaciones interpersonales entre los prof.	33	67	0	0
7. Mejorar el conoc. y valoración de los padres y comunidad	7	83	7	7
8. Mejorar las herramientas para conocer y trabajar con niños con NEE	13	60	33	7
9. Incrementar el rendimientos académico de los alumnos	47	53	0	0
10. Incrementar el nivel de desarrollo de la autoestima de los alumnos	27	73	0	0
11. Mejorar el clima emocional y de trabajo de las escuelas	20	73	0	7
12. Mejorar la organizac. y func. técnico-pedagógico de las esc.	33	60	7	0
13. Mejorar la implementac. pedagógica de las esc.	80	20	0	0
<b>TOTALES</b>	<b>31.3</b>	<b>61.1</b>	<b>5.6</b>	<b>2.1</b>

Puede observarse que los directores consideran que la mayoría de los objetivos se han logrado. De hecho entre el 86% y el 100% de los directivos los considera prácticamente todos logrados o muy bien logrados. En la evaluación se destaca:

- El mejoramiento de la implementación pedagógica de las escuelas.
- El rendimiento de los alumnos y la autoestima, valoración personal y profesional de los profesores.
- El mejoramiento de la organización y funcionamiento técnico pedagógico de las escuelas, incrementándose el nivel de conocimientos de los profesores, en RLM y LOE, y las relaciones interpersonales.

El Estudio de Valoración hecho a una muestra de directores, profesores y educadoras en Abril 2003 consideró la realización de 22 entrevistas semi-estructuradas y en cuanto a logros en las escuelas señaló lo siguiente:

**Cuadro 56 : Resultados Estudio de Valoración.  
Logros percibidos por los directores, profesores y educadoras en sus escuelas.**

Según los Directores	Según los Profesores	Según las Educadoras
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más materiales pedagógicos.</li> <li>- Motivación generada.</li> <li>- Más contacto entre escuelas de la comuna y entre escuelas de realidades similares.</li> <li>- Apoderados atribuyen mayor importancia a la educación.</li> <li>- Enriquecimiento profesional de todo el equipo pedagógico.</li> <li>- Aporte en áreas específicas (LOE, RLM, Autoestima).</li> <li>- Más metodologías de trabajo.</li> <li>- Trabajo en el aula más entretenido y creativo.</li> <li>- Más compromiso de los profesores por mejorar resultados.</li> <li>- Cambio en las expectativas que tenían de los niños.</li> <li>- Progreso en los resultados de los niños.</li> <li>- Mayor asistencia a clases de los niños.</li> <li>- Reconocimiento de sus acciones pedagógicas. Más trabajo pedagógico que administrativo.</li> <li>- Mejor desempeño.</li> <li>- Mayor preocupación por la lectura.</li> <li>- Mayor necesidad de planificar.</li> <li>- Intención de seguir trabajando.</li> <li>- Cuentan con las herramientas necesarias.</li> <li>- Fundar los ha preparado para trabajar independientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales entregados.</li> <li>- Aprendizaje de cosas nuevas.</li> <li>- Trabajo en temas fundamentales.</li> <li>- Mas motivación.</li> <li>- Contacto comunal.</li> <li>- Modelo de trabajo constante, sistemático.</li> <li>- Mayor conocimiento de alumnos y colegas.</li> <li>- Mejor autoestima.</li> <li>- Trabajo en equipo.</li> <li>- Padres más preocupados por el rendimiento de sus hijos.</li> <li>- Profesores con más compromiso, motivados, participativos.</li> <li>- Distinta actitud de los profesores con colegas y apoderados.</li> <li>- Mayor compromiso de las familias.</li> <li>- Metas comunes.</li> <li>- Trabajo en ámbitos nuevos como Niños con Necesidades Educativas Especiales.</li> <li>- Nuevas Metodologías de trabajo.</li> <li>- Realización de clases demostrativas con los niños.</li> <li>- Enriquecimiento en las áreas de LOE, RLM y Autoestima.</li> <li>- Ordenamiento y organización.</li> <li>- Nuevos elementos para evaluar lectura.</li> <li>- Innovaciones curriculares.</li> <li>- Talleres para trabajar por niveles en destrezas específicas.</li> <li>- Buen manejo de Planes y Programas.</li> <li>- Profundizar en el tema planificación/ logro de objetivos.</li> <li>- Metodología más activa / entretenida.</li> <li>- Más evaluación.</li> <li>- Más preparación de clases.</li> <li>- Mejor rendimiento de los alumnos.</li> <li>- Actitud distinta de los alumnos (más personalidad, autoestima, compañerismo, expresividad).</li> <li>- Más interés de los alumnos por continuar estudiando.</li> <li>- Relación más cercana con alumnos.</li> <li>- Más promoción, menos deserción y repitencia.</li> <li>- Desafío por seguir trabajando y enriquecer su quehacer.</li> <li>- Profesores más responsables.</li> <li>- Compromiso por aplicar aprendizaje y desarrollar trabajos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencias se comparten mas.</li> <li>- Mejor articulación K- 1º - 2º.</li> <li>- Más materiales didácticos.</li> <li>- Más conocimiento de otras realidades.</li> <li>- Más trabajo en equipo.</li> <li>- Mejor manejo de la Reforma Educacional.</li> <li>- Nuevas metodologías de trabajo.</li> <li>- Mejor organización.</li> <li>- Profundización en las Bases Curriculares.</li> <li>- Más conocimiento en contenidos.</li> <li>- Mas logros en aprendizaje de los niños.</li> <li>- Potencian más las capacidades de los niños.</li> <li>- Menos repitencia.</li> </ul>

#### D. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La Encuesta “Evaluación del Programa”, que tiene como propósito conocer la opinión de los directores y profesores acerca de distintos aspectos del Programa Interactivo después de haber participado en él, fue aplicada a 76 docentes en Noviembre 2002.

El Programa en los aspectos generales fue muy bien evaluado. Ninguno de los aspectos considerados fue calificado con nota inferior a 6,7. El siguiente Cuadro muestra esta información.

<b>Cuadro 57: Evaluación de aspectos generales del Programa en notas Tirúa, Noviembre 2002 (n=73)</b>	
Clima de trabajo	6.8
Organización	6.9
Calidad de los profesores a cargo	7.0
Contenidos tratados	6.7
Cumplimiento de Fundar de los compromisos establecidos	6.9

Los profesores señalaron sentirse satisfechos con la experiencia de participar en el Programa (Nota promedio 6.4) y que éste cumplió sus expectativas (Nota promedio 6.3).

Los aspectos metodológicos considerados más relevantes fueron los siguientes:

<b>Cuadro 58: Aspectos metodológicos más relevantes del Programa Interactivo, en porcentaje (*) Tirúa, Noviembre 2002 (n=73)</b>	
Capacitación a través de diversas modalidades	74%
Capacitación en destrezas básicas (LOE, RLM) y Autoestima	71%
Metodología dinámica y participativa	46%
Aportes en materiales pedagógicos	45%
Perfeccionamiento de toda la escuela en el mismo Programa	38%
Fomento del compartir experiencias y aportes con otros colegas, otras escuelas	14%
Evaluación permanente	11%
Capacitación por un período largo de tiempo	5%

(\*) Los profesores debían señalar los 3 aspectos que les parecían más importantes.

En cuanto a la utilidad de las distintas modalidades para el quehacer profesional pusieron las siguientes notas promedio a cada una de ellas:

<b>Cuadro 59: Notas promedio otorgadas por los profesores a las distintas modalidades del Programa. Tirúa, Noviembre 2002 (n=73)</b>	
Jornadas	6.4
Reuniones Mensuales	6.3
Talleres de Apoyo Pedagógico (TAP)	6.4
Apoyo en Psicología Educacional (APE)	6.6
Visitas a las escuelas	6.4

Al profundizar en la valoración de cada una de las modalidades en diversos aspectos como clima de trabajo, organización, metodología de trabajo, relevancia, pertinencia de los temas, calidad de los docentes, aplicabilidad al aula, todas las notas promedio entregadas fueron iguales o superiores a 6.6.

En relación a cada una de las modalidades lo que destacan como lo más relevante de cada una de ellas se presenta en el siguiente Cuadro.

<b>Cuadro 60: Aspectos más destacados de cada una de las modalidades de capacitación. Tirúa, Noviembre 2002</b>	
Jornadas	: Entrega de conocimientos específicos. Actualización de conceptos o metodologías pedagógicas.
Reuniones Mensuales	: Profundización en los temas o contenidos de la capacitación. Mantener la continuidad. Tratar temas relevantes y oportunos.
Talleres de Apoyo Pedagógico (TAP)	: Tratar temas de planificación y gestión pedagógica. Conocer la realidad de otras escuelas y compartir experiencias. Fortalecer el trabajo en equipo.
Apoyo en Psicología Educacional (APE)	: Abordar temas de relevancia como el desarrollo de la lectura, la escritura, las funciones cognitivas. Dar una herramienta útil para trabajar con niños con diversas necesidades educativas.
Visitas	: Apoyo a la escuela y sus profesores desde los profesionales a cargo del Programa. Asesoría en problemas particulares de cada escuela. Observación de clases.

En relación a los materiales pedagógicos entregados a lo largo del Programa ellos los califican con las siguientes notas:

<b>Cuadro 61: Utilidad de los materiales donados por el Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, en notas. Tirúa, Noviembre 2002</b>	
Biblioteca Escuela	6.9
Biblioteca Profesor	6.8
Materiales de RLM	6.9
Libros para cada profesor (LOE, RLM, Autoestima)	6.8

El siguiente Cuadro muestra con qué frecuencia los profesores dicen utilizar los materiales didácticos donados.

<b>Cuadro 62: Frecuencia con que los profesores dicen utilizar los materiales donados por el Programa Interactivo, en porcentaje.</b>					
<b>Tirúa, Noviembre 2002</b>					
Material	1 vez a la semana	1 vez c/ 15 días	1 vez al mes	1 vez al semestre o menos	Nunca
Biblioteca Escuela	69%	16%	8%	6%	1%
Biblioteca Profesor	47%	29%	14%	7%	3%
Materiales de RLM	54%	19%	13%	6%	8%
Libro de Autoestima	30%	21%	32%	14%	3%
Libro de LOE	43%	23%	25%	8%	1%
Libro de RLM	42%	21%	21%	5%	11%

Frente a la pregunta abierta de cuáles fueron los aprendizajes logrados con la participación en este Programa de Capacitación, los profesores destacaron el aprendizaje de metodologías de trabajo y el aprendizaje de contenidos específicos (especialmente referidos a lectura, planificación y autoestima). Destacaron su mejor preparación personal y profesional, el compromiso con su quehacer y el trabajo en equipo. Al preguntarles sobre la transferencia señalan que lo que más han podido transferir son los contenidos específicos, seguidos de la metodología general.

Estas evaluaciones permiten señalar que los profesores hacen una valoración positiva del Programa Interactivo, de su participación en él y de sus aprendizajes. Por otra parte, los aspectos más valorados por ellos tienden a ser coincidentes con los objetivos y contenidos planteados por el Programa a través de sus distintas modalidades.

Vale la pena recordar la Encuesta Intermedia aplicada a los Directores en Noviembre 2002 a la que se hizo mención en los resultados escuela. En ésta, los directores consideraron que la mayoría de los objetivos se habían cumplido y destacaron el rendimiento de los alumnos, la autoestima y valoración de los profesores, la mejoría en implementación pedagógica, organización y funcionamiento técnico pedagógico de las escuelas, el mayor nivel de conocimientos de los profesores en LOE y RLM y la mejoría de las relaciones interpersonales entre los profesores.

En el Estudio de Valoración ya mencionado hecho con entrevistas semi-estructuradas en Abril 2003 ellos hicieron una valoración muy positiva del Programa y también profundizaron en sus debilidades.

El siguiente Cuadro sintetiza la percepción que tuvieron distintos agentes del Programa Interactivo.

<b>Cuadro 63 : Resultados Estudio de Valoración. Fortalezas del Programa Interactivo</b>		
Según los Directores	Según los Profesores	Según las Educadoras
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buen nivel académico.</li> <li>- Calidad humana.</li> <li>- Orientado a la aplicación práctica.</li> <li>- Apoyo metodológico.</li> <li>- Participativo.</li> <li>- Cumplidor de acuerdos.</li> <li>- Actualizado.</li> <li>- Permite la interacción.</li> <li>- Enriquecimiento profesional.</li> <li>- Entrega de materiales didácticos.</li> <li>- Aporte en áreas específicas (LOE, RLM, Autoestima, Gestión).</li> <li>- Motivación generada.</li> <li>- Enfoque de aplicación en el aula y relacionado con la Reforma.</li> <li>- Espacio de intercambio de ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevas metodologías de trabajo.</li> <li>- Aplicación práctica.</li> <li>- Calidad académica de los docentes.</li> <li>- Calidad humana de los docentes.</li> <li>- Organizado y con claridad de objetivos.</li> <li>- Instancias para compartir.</li> <li>- Apoyo al quehacer pedagógico.</li> <li>- Claridad en contenidos, qué y cómo trabajarlos.</li> <li>- Realización de clases demostrativas.</li> <li>- Distinto a la universidad.</li> <li>- Ambiente cálido y acogedor.</li> <li>- Entrega de materiales.</li> <li>- Apoyo para la Reforma.</li> <li>- Aprendizaje de cosas nuevas.</li> <li>- Trabajo en temas fundamentales.</li> <li>- Aportes en lo personal y profesional.</li> <li>- Enriquecimiento en las áreas de LOE, RLM y Autoestima.</li> <li>- Motivación generada.</li> <li>- Ordenamiento y organización.</li> <li>- Críticas constructivas.</li> <li>- Pertinencia del Programa frente a necesidades de la comuna.</li> <li>- Valoración de las personas.</li> <li>- Presencial, constante y sistemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitación metodológica.</li> <li>- Trabajo práctico en el aula.</li> <li>- Buena organización.</li> <li>- Espacio para compartir experiencias.</li> <li>- Participativo.</li> <li>- Articulación 1º básico – parvularia.</li> <li>- Va de lo más básico a lo complejo.</li> <li>- Dinámico.</li> <li>- Teórico.</li> <li>- Aglutinador.</li> <li>- Entrega de materiales.</li> <li>- Nivel profesional de los capacitadores.</li> <li>- Programa bien organizado y planificado.</li> <li>- Hubo apoyo específico a su nivel.</li> <li>- Espacio para trabajo en equipo.</li> <li>- Conocimiento del trabajo, las expectativas, lo que valoran los profesores de básica.</li> <li>- Mayor conocimiento de contenidos específicos (RLM).</li> <li>- Conocimiento de Bases Curriculares y metodologías en el contexto de la Reforma.</li> </ul>

En relación a las debilidades del Programa tanto los directores como profesores señalaron la necesidad de un acompañamiento futuro de Fundar, de una guía para dar continuidad al perfeccionamiento recibido: (“Sin Fundar disminuye la rigurosidad y el cumplimiento”. “Es necesario desarrollar un trabajo de seguimiento con los microcentros”. “Necesidad de mayor supervisión de Fundar en la exigencia de resultados”. “Ustedes nos enseñaron a caminar. A un niño que está aún inseguro en sus primeros pasos uno no lo abandona, le da la mano para que se sienta seguro”).

Otras debilidades mencionadas dicen relación con que:

- El área de matemáticas se trabajó con menos profundidad.
- Necesidad de considerar más la realidad intercultural (realidad mapuche).
- No hubo apoyo a otras asignaturas.
- En evaluación se utilizaron pruebas no siempre adecuadas a su realidad.
- Debieron hacerse clases demostrativas desde el comienzo.
- Hubo poca participación del DEM y del equipo comunal de educadores en el perfeccionamiento.
- Las educadoras señalan que faltó haber realizado un trabajo específico con ellas desde el principio.

MODELO DE DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

## X. MODELO DE DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Todos los capítulos anteriores dan cuenta de diferentes características, momentos y resultados del Programa Interactivo. A continuación se explicita el modelo de diseño y evaluación que sustenta el tipo de intervención.

Pérez-Juste (en Martínez, 1997) define el proceso de evaluación de programas como “el proceso sistemático de recogida de información rigurosa – valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado” (p.136).

En el Programa Interactivo, el diseño y la evaluación son definidos como procesos internos, multidimensionales, que procuran dar cuenta tanto del proceso de intervención como de sus resultados, y que están abiertas a las nuevas demandas o exigencias a la realidad educacional de cada comuna.

En el contexto del Programa Interactivo la evaluación del mismo se encuentra orientada fundamentalmente a tres funciones: como un apoyo a la gestión del Programa, como una herramienta para la valoración de sus resultados, y como una fuente para dar cuenta pública de la misión institucional que se ha definido y de los recursos que se han recibido (accountability). (Smith, 1994, en Fernández, 1996). Adicionalmente, en la experiencia de Fundar se ha asumido con responsabilidad y sentido ético la entrega y devolución de información evaluativa a los propios actores y beneficiarios del Programa.

El modelo de diseño y evaluación que se propone ha sido denominado *Modelo evaluativo sistemático multidimensional*. *Sistemático*, pues la rigurosidad evaluativa con la que se desarrollan los programas de la Fundación ha sido una característica permanente de su quehacer. *Multidimensional*, pues la naturaleza multimodal del Programa lo exige y porque interesa focalizarse en los distintos

actores o destinatarios (directos e indirectos) de la intervención (Sanhueza, Cuadrado & Lucchini, 2003).

Para cumplir con estas orientaciones, la evaluación está planteada en tres momentos, dirigida a diferentes actores y a través de múltiples estudios.

El modelo que aquí se presenta constituye una construcción colectiva. Las preguntas evaluativas (ver tabla siguiente), surgen en base a las dimensiones del modelo evaluativo de Pérez-Juste, 1992 (en Martínez, 1997) y se enriquecen en su desarrollo por el equipo de la Fundación, perfeccionándose a través de cada una de las experiencias de trabajo con las distintas comunas con las que se ha compartido anhelos, esfuerzos y confianzas. Los estudios buscan responder las preguntas evaluativas señaladas a continuación:

**MODELO DE DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INTERACTIVO**  
(en base a las dimensiones del modelo evaluativo de Pérez-Juste, 1992, en Martínez, 1997)

MOMENTOS	PREGUNTA EVALUATIVA	Estudio
<b>INICIAL:</b> El Programa en sí mismo y su contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué características tiene el programa?</li> <li>- ¿Es teóricamente sustentable?</li> <li>- ¿Cuál es el grado de evaluabilidad del programa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción del programa</li> </ul>
	<hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son las necesidades que los distintos actores tienen?</li> <li>- ¿Se necesita este programa en la comuna?</li> <li>- ¿Cuál es el contexto específico en el cual se insertará el programa?</li> <li>- En este contexto ¿es posible hacer el programa?</li> <li>- ¿Cuáles son las condiciones de partida de los beneficiarios del programa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de necesidades y contexto</li> <li>• Evaluación diagnóstica</li> </ul>

### MODELO DE DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INTERACTIVO

(en base a las dimensiones del modelo evaluativo de Pérez-Juste, 1992, en Martínez, 1997)

MOMENTOS	PREGUNTA EVALUATIVA	Estudio
<p>PROCESO: El Programa en su desarrollo y los nuevos desafíos que la realidad plantea</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se está desarrollando el programa?:</li> <li>- Las acciones que se desarrollan ¿son coherentes con los objetivos propuestos?</li> <li>- ¿Cuáles son los conflictos que dificultan el desarrollo del programa?</li> <li>- ¿Cómo se están cumpliendo las metas parciales?</li> <li>- El clima en el que se implementa el programa ¿facilita u obstaculiza el desarrollo del mismo?</li> <li>- La dinámica social y la relación con ella ¿cómo influyen en el desarrollo del programa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de proceso</li> <li>• Evaluación de realidad, dinámica social e incidentes críticos</li> </ul>

### MODELO DE DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INTERACTIVO

(en base a las dimensiones del modelo evaluativo de Pérez-Juste, 1992, en Martínez, 1997)

MOMENTOS	PREGUNTA EVALUATIVA	Estudio
FINAL: El Programa en sus resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es la situación final de los beneficiarios?</li> <li>- ¿Existen diferencias entre las evaluaciones iniciales y finales?</li> <li>- ¿Cuál es la magnitud del cambio observado que es explicada por el programa?</li> <li>- ¿Cuál es el impacto del programa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de impacto en los alumnos (cursos cohorte - seguimientos).</li> <li>• Evaluación de efectos del programa en los profesores</li> <li>• Evaluación de efecto en las escuelas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Vale la pena el gasto efectuado de acuerdo a los resultados obtenidos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de costo-efectividad</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuánto valoran el programa los distintos actores del mismo?</li> <li>- ¿Qué cambios perciben los destinatarios y cuáles atribuyen al programa?</li> <li>- ¿Qué prácticas o metodologías propias del programa se han incorporado en la práctica cotidiana de los beneficiarios?</li> <li>- ¿Cuánto uso le dan los beneficiarios del programa a los recursos que éste les entregó?</li> <li>- ¿Cuál es la sustentabilidad del programa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de valoración del programa</li> <li>• Estudios de seguimiento a beneficiarios</li> </ul>

### MODELO DE DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INTERACTIVO

(en base a las dimensiones del modelo evaluativo de Pérez-Juste, 1992, en Martínez, 1997)

MOMENTOS	PREGUNTA EVALUATIVA	Estudio
META-EVALUACIÓN: Reflexiones sobre el Programa	- ¿Qué cambios habría que implementar en el programa, en el trabajo del equipo, y en el modelo de evaluación?	• Metaevaluación

## **Descripción general de los estudios**

Con el objeto de conocer algunas de las características específicas de los estudios que contempla el modelo evaluativo del Programa Interactivo, y que buscan responder a las preguntas evaluativas señaladas en la Tabla anterior, a continuación se describen, en términos generales, algunos de los estudios realizados, los que pueden ser consultados en la Biblioteca de la Fundación.

### **Estudios de la evaluación inicial**

- **Estudio de descripción del Programa:** El Programa Interactivo constituye uno de los ejes de la intervención desarrollados por la Fundación, y si bien la descripción de este Programa se ha realizado en publicaciones anteriores (Marchant, Haeussler, Prats, Recart & Tarky, 1994; Marchant, Prats, Lucchini, Recart & Torretti, 1998), las características específicas que el programa adquiere en cada implementación, requiere una revisión de la sistematización realizada del mismo en la que se actualizan las modificaciones introducidas al Programa en sí.

La publicación en la revista Psyké (Sanhueza, Cuadrado & Lucchini, 2003) sintetiza la última revisión del modelo de intervención y evaluación para Tirúa.

- **Estudio de evaluación de necesidades y contexto:** La evaluación de necesidades y contexto se refiere a una descripción de las características de la situación educativa nacional global y de la comuna intervenida, en cuanto a variables sociodemográficas y las características de cada uno de los agentes involucrados en el Programa. Se contempla una sistematización de la realidad nacional y local con la que se comienza a trabajar el año previo al inicio de actividades en la comuna, focalizándose principalmente en el ámbito de la educación municipal. Con todo estos análisis, se busca precisar la medida en que el Programa constituiría un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación en la comuna (Bedwell, 2003; Lucchini, 2003).

- Evaluación Diagnóstica: En este nivel se analizan los resultados de la evaluación inicial del programa y que da cuenta de la situación de los distintos actores en las áreas y aspectos en que se pretende lograr cambios a partir de la implementación del mismo. Se busca contar con información relevante para la adecuada orientación de la intervención, así como contar con referentes para la evaluación de resultados al término del Programa (Sanhueza, Cuadrado, Lucchini & Torretti, 2001)

### **Estudios de evaluación de proceso**

- Evaluación de proceso: La evaluación de proceso, en el marco del desarrollo del Programa Interactivo, da cuenta del monitoreo de las modalidades, etapas, estrategias y acciones del Programa. Esta evaluación se traduce principalmente en el estudio de cada modalidad de intervención y su proceso. Metodológicamente consiste en la sistematización de las evaluaciones parciales de cada una de las estrategias implementadas y en ellas se busca describir las condiciones previas para la implementación de cada modalidad; la caracterización de los procedimientos y de la dinámica que se produce en el desarrollo de la misma, incluyéndose los cambios y rediseños que las modalidades van teniendo durante la implementación del Programa; y el informe de las evaluaciones parciales realizadas por los destinatarios. (Pavez, 2003; Prats, 2003; Recart, Avello, Rioseco & Vacarezza, 2003; Ruiz de Gamboa, 2003; Sanhueza & Lucchini, 2003; Sáez, 2003).
- Evaluación de realidad, dinámica social e incidentes críticos: Metodológicamente corresponde al registro escrito que se hace después de cada viaje a terreno.

### **Estudios de la evaluación final o de resultados**

En la evaluación de resultados se busca evaluar los cambios observados en los distintos niveles, de acuerdo a los objetivos propuestos o productos comprometidos. Interesa distinguir las dimensiones de efecto y resultados de impacto de la intervención realizada (BID, 1997).

- Evaluación de impacto del Programa en los alumnos de las escuelas participantes (evaluación pre-post en cursos cohorte y en muestras de seguimiento): Interesa poder establecer el impacto del Programa en los alumnos. Operacionalmente, esto puede entenderse como las diferencias que se observan entre la medición realizada a los alumnos de las escuelas participantes al inicio y final del Programa. Esta medición contempla datos de una muestra de cursos cohorte, en la que se busca medir el impacto del Programa en cada escuela, en la medida que se evaluarían cambios en el rendimiento alcanzado por grupos cursos. Adicionalmente, la evaluación final permite aislar una muestra de niños de seguimiento, en la que se evalúan los resultados en algunas pruebas estandarizadas, los que son comparados con los resultados obtenidos por los mismos niños en la evaluación inicial (Marchant, Lucchini, Torretti, Sanhueza, Cuadrado & Bedwell, 2003).
  
- Evaluación de efectos del Programa en los profesores de las escuelas participantes: Interesa establecer los cambios observados en los profesores en algunas de las dimensiones del efecto del Programa sobre los profesores, en particular los cambios observados en las mediciones pre y post intervención en la autoestima, en el estilo atribucional, en los sentimientos y valoraciones que los profesores tienen respecto de su quehacer en la escuela (Cuadrado & Sáez, 2003).
  
- Evaluación de efectos del Programa en las escuelas de la comuna: Se busca comparar los resultados de la calidad de la educación (medida en términos de sus resultados académicos y de eficiencia) en la comuna donde se está trabajando y en otras comunas, de manera que se pueda hipotetizar el impacto del Programa sobre el mejoramiento de la educación. El estudio se enmarca dentro de los análisis de la eficiencia del sistema educacional, para lo cual se utilizan algunas comparaciones de los resultados académicos con las pruebas del SIMCE. En el caso del Programa Interactivo Tirúa, fue particularmente relevante controlar la comparación con escuelas, en este caso de índice de vulnerabilidad “A” y lo más similares en ruralidad (Cuadrado, Lucchini, Sanhueza & Bedwell, 2003).

- Estudio de valoración del Programa: El estudio de valoración del Programa, tiene por objetivo construir la representación social (Moscovici, 1986) que los distintos actores tienen del Programa Interactivo, y se realiza a través de una encuesta final y de un conjunto de entrevistas realizadas por agentes externos a la intervención (Bedwell, Cuadrado & Sanhueza, 2003).
- Estudio de seguimiento a beneficiarios del Programa: Interesa en este estudio la transferencia, entendida como la apropiación, por parte de los beneficiarios del Programa, de los contenidos, metodologías y recursos que se ha entregado. También interesa la sustentabilidad, entendida como la mantención (en el tiempo) de los efectos que el Programa ha conseguido, así como la adaptación de éste por las diferentes escuelas y sostenedores. En este ámbito no existe un estudio específico, pero se ha mantenido contacto con las autoridades y supervisores del MINEDUC, para tener algunos indicadores de seguimiento. (Por ej. Los profesores llaman a Fundar para pedir algún consejo sobre una nueva evaluación o compra de material didáctico, las autoridades educativas consultan o relatan a Fundar nuevas inquietudes).

Estudio de proyección: metaevaluación: El modelo de evaluación del Programa, incluye un proceso de metaevaluación que permita incorporar mejoras al Programa propiamente tal, de manera de lograr un rediseño del mismo, sea para una nueva implementación o para la sustentabilidad del mismo por parte de los destinatarios de él. En el Programa Interactivo este proceso se refleja en una jornada de análisis final del Programa, con todos los actores involucrados. No se establece un documento, pero se refleja en las conclusiones de este informe final.

Estudio de costo: Se evalúa el costo real del Programa por niño y su relación con la subvención mensual. No hay estudios comparativos costo beneficio con otros programas, dada la dificultad de encontrar experiencias paralelas en variables controlables y tiempo de aplicación.

## REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

## XI. REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

### SÍNTESIS DE RESULTADOS

La participación en el Programa permitió a los **profesores**:

- $\pi$  Aumentar sus conocimientos en contenidos académicos, en metodologías de trabajo con sus alumnos, en técnicas e interpretación de los procesos de evaluación, y en aspectos fundamentales de la gestión pedagógica para un buen desempeño docente, como son la definición del proyecto general de cada escuela, el conocimiento profundo de los objetivos pedagógicos de todos los niveles y de las tareas de planificación.
- $\pi$  Percibir cambios en su quehacer pedagógico. Señalan que se sienten mejor preparados en planificación, metodologías, incorporación de materiales pedagógicos, técnicas de autoestima y clima social, manejo de problemas disciplinarios, entre otros.
- $\pi$  Conocer características de su autoestima personal y profesional y de la de sus alumnos, mejorando en habilidades sociales y características personales positivas y en valoración de su rol como profesionales. Mejoraron en la valoración de los alumnos y de los padres de familia.
- $\pi$  Cambiar sus atribuciones respecto a las variables que inciden en el rendimiento y conducta de los alumnos, reconociendo que su preparación y sus conocimientos son esenciales en los logros de sus alumnos .
- $\pi$  Mejorar su percepción de los padres de familia, en lo que se refiere al aporte que pueden hacer en la educación de sus hijos, entender que los roles de los padres y la escuela son diferentes pero complementarios, y valorizarlos más. También conocieron la gran valoración que los padres hacen de ellos como maestros y líderes comunitarios.
- $\pi$  Interesarse, comprometerse y responder con esfuerzo y entusiasmo a los desafíos y tareas de la capacitación.

Lo más relevante para el Programa es el impacto del trabajo realizado por los profesores, en los **niños**. Este puede resumirse en que éstos:

- $\pi$  Incrementan significativamente su rendimiento. Mejoran en calidad y comprensión lectora, en manejo de vocabulario, en redacción, en rendimiento matemático y se notan los primeros progresos en la prueba nacional SIMCE.
- $\pi$  Según sus profesores y directores mejoran en calidad del aprendizaje, en autoestima, en su interés por aprender y en su conducta.

En las **escuelas** se percibe progreso en:

- $\pi$  Su implementación pedagógica al recibir bibliotecas escuela, bibliotecas profesor y materiales didácticos.
- $\pi$  Su organización y funcionamiento. El hecho de haberse capacitado juntos todos los miembros de la escuela (directores, profesores, educadoras) les ha permitido plantearse objetivos comunes, compartir experiencias pedagógicas, ganar en organización y cohesión interna, tomar conciencia respecto a sus necesidades de organización, planificación, evaluación, e incrementar la cantidad y la calidad del trabajo en equipo.
- $\pi$  La calidad de las relaciones interpersonales. Han mejorado las relaciones al interior de las escuelas, entre colegas y con el equipo directivo, y las relaciones entre escuelas creándose una mística compartida.

## REFLEXIONES GENERALES EN TORNO A LOS RESULTADOS

La realización del “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” desarrollado en la comuna de Tirúa, permite plantear algunas conclusiones generales:

- π El perfeccionamiento docente es una opción válida para dar inicio al mejoramiento de los resultados educativos de las escuelas de una comuna. Un programa que apoya sostenidamente la formación de quienes preparan a las generaciones futuras, tiene efectos en los docentes, en las escuelas e impacto en los niños.
- π El diseño general del Programa Interactivo, creado en 1990 y aplicado en tres comunas del país entre los años 1991 y 2003 (Arauco, Cañete y Tirúa), muestra ser efectivo como modelo multimodal de intervención para mejorar la calidad y la equidad de la educación.
- π Para dar apoyo al desarrollo educacional de toda una comuna, es posible aunar esfuerzos de diferentes sectores, creando alianzas entre el sector público y el privado.
- π El Programa Interactivo ha permitido generar un aporte, que va más allá de lo que entrega en cada una de las comunas donde ha realizado programas de perfeccionamiento docente, en lo que se refiere a decantar características del modelo de intervención y de evaluación, replicables y medibles.
- π Una comuna completa se moviliza y se interesa si se pone como tema común, el tema de la educación.

## REFLEXIONES EN TORNO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN

- π El aplicar por tercera vez un programa estructurado de capacitación de profesores, con objetivos y características específicas, permitió consolidarlo y comprobar que el Programa Interactivo es un modelo reproducible que sirve de base para que la propia Fundación u otras instituciones lo utilicen en futuras experiencias educativas. Este nuevo informe entrega los resultados de su aplicación en una realidad específica, en este caso, la comuna de Tirúa.
- π Resultó posible y fundamental para el desarrollo y consolidación del Programa el evaluar en forma rigurosa, trabajar durante un período prolongado de tiempo, con diferentes modalidades de capacitación y con etapas claras de trabajo, para sistematizar y compartir la información.
- π Fue importante y significativo, el hacer un programa inserto en la comunidad, en el que participaron todas las escuelas de la comuna con todos los miembros del equipo docente de cada una, y que la capacitación se diera en servicio, permitiendo el desarrollo de un interés y lenguaje común sobre el tema educación, en la comuna.
- π Resultó pertinente a la realidad de la evaluación inicial en Tirúa, y a la realidad educacional chilena, un programa con la temática centrada en el desarrollo de destrezas básicas y autoestima, la capacitación en gestión pedagógica, el entregar estrategias para reforzar el liderazgo pedagógico de los directores, el explicitar y delinear los objetivos del curriculum escolar, el desarrollar sistemas de evaluación, el apoyar a niños con diversas necesidades educativas y reforzar el trabajo escuela-comunidad.
- π La metodología de trabajo utilizada con los profesores, participativa e interactiva, de mucho respeto, de valorización de las personas, permitió mantener por tres años el clima de trabajo, el compromiso y la dedicación de estos.
- π El material pedagógico entregado complementó y facilitó el trabajo realizado.

## ALGUNAS LIMITACIONES DE LA INTERVENCIÓN ELEGIDA

- π La opción de **capacitar profesores**, y no de trabajar directamente con los niños, y de hacerlo con una **metodología de respeto, de autonomía, de responsabilidad y cambio desde ellos**, es un enfoque necesariamente más lento pues implica cambios internos en el profesor. La contrapartida es que son asumidos por ellos y, por lo tanto, no dependen de una intervención externa constante. Así, los cambios más lentos con esta metodología son una realidad, pero es probable que sean más permanentes y multiplique su efecto en muchas generaciones de niños.
- π Siendo los **niveles de partida extremadamente bajos** por haber elegido una comuna con bajos resultados educativos y con gran problemática social, si bien los avances son notables, todavía queda mucho por hacer, para llegar a un buen nivel. Así, se necesita continuar perfeccionando las metodologías de enseñanza de la lectura inicial, la lectura en general y la matemática. También se necesita continuar trabajando para lograr una mejor organización pedagógica de las escuelas y un aprovechamiento cabal del tiempo dedicado a la enseñanza, especialmente en las escuelas rurales multigrado y todas las que trabajen con cursos combinados, que sólo tienen director y no tienen subdirector o jefe UTP que ayuden a la conducción pedagógica de la escuela.
- π El Programa **no da apoyo** en **gestión administrativa**, variable fundamental para lograr buenos resultados educativos. El programa trabaja con escuelas municipales y éstas tienen un manejo de gestión complejo, al depender en lo pedagógico del Ministerio de Educación y en lo administrativo de la Municipalidad. A los directores, de hecho, se les otorga escaso poder de decisión. Ellos no pueden contratar ni despedir profesores, ya que esta gestión la realiza la Municipalidad. Por otro lado los directores deben asumir muchas tareas de tipo administrativo, lo que los lleva muchas veces a descuidar la línea pedagógica de su escuela, que es lo fundamental.

- π El Programa focaliza su acción en el trabajo con los profesores y no hace intervenciones directas con los padres de familia. En el contenido actual aparece como una carencia y debería considerarse en otros Programas.
- π Otra debilidad del proyecto en Tirúa fue la dificultad, por desconocimiento más profundo del tema, de hacer mejores relaciones pedagógicas con los Programas interculturales que se desarrollaban paralelamente en la comuna.

### **ALGUNAS REFLEXIONES DEL PROGRAMA INTERACTIVO COMO RESPUESTA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL**

- π Es posible establecer **alianzas en lo pedagógico**. El modelo planteado, que apunta a la equidad, la calidad, el fortalecimiento de la profesión docente y la discriminación positiva, apunta hacia los mismos focos de intervención que la Reforma Educativa vigente en el país. Es por lo tanto, complementario a ésta.
- π Los resultados demuestran que es **factible** implementar una estrategia de **mejoramiento académico y de desarrollo personal a nivel de una comuna**, trabajando coordinadamente y aunando los esfuerzos de: la empresa privada, un equipo técnico especializado, los profesores de las escuelas participantes, y la comuna a nivel de sus autoridades municipales y las autoridades del Ministerio de Educación.
- π Es posible establecer **alianzas en lo económico**. Desde la perspectiva económica los programas de Fundación Educacional Arauco agregan valor a la educación: aportan sobre algo que ya existe, son un complemento.
- π Al comparar el costo de los programas por alumno con el valor de la subvención rural y urbana que el Estado entrega por alumno se constata que con una **inversión adicional** a la subvención, se pueden **mejorar los resultados educativos**.

- π El programa propuesto hace un **aporte nacional** al dar respuesta a la petición hecha por los últimos tres Ministros de Educación quienes plantean que, desde las primeras declaraciones del “Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena” (1994), hasta las últimas evaluaciones internacionales, para el real desarrollo del país una de las condiciones impostergables es mejorar la calidad y la equidad de la educación, fortaleciendo la profesión docente y aumentando la inversión educacional, tanto pública como privada. También lo hace al dar respuesta a la petición del Ministerio de Educación de que los privados hagan un aporte que se sume al esfuerzo del país con la Reforma Educacional.
- π El Programa Interactivo **aporta herramientas** y **estrategias** que pueden servir a otros. Es así que herramientas y estrategias como la modalidad “Apoyo en Psicología Educacional” (APE) ya descrita, puede ser de utilidad para trabajarlas durante la Jornada Escolar Ampliada en que se intenta que los niños aprendan a través de otras metodologías. Por otro lado, el modelo de trabajo entregado en los Talleres de Apoyo Pedagógico (TAP) puede ser de utilidad para la elaboración de los Proyectos Educativos, para seguir conociendo y haciendo buen uso de las evaluaciones de los alumnos y de los nuevos planes y programas del Ministerio de Educación, entre otros.
- π El Programa Interactivo, ha **permitido generar investigación** y **publicaciones** de utilidad para personas e instituciones vinculadas con el medio educacional y empresarial. La línea publicaciones ha estado dirigida a aportar la experiencia a otras instituciones y personas, a difundir la experiencia más allá del ámbito específico en que se gestó y a compartir con otros la información recogida sobre la realidad educacional. Durante estos 15 años se han publicado catorce libros en diversas editoriales nacionales en temáticas como desarrollo y evaluación del lenguaje oral y escrito y de la autoestima; desarrollo del razonamiento lógico matemático; el trabajo en ciencias, con comunidad, con niños con necesidades educativas especiales y con audiovisuales en la escuela.

## RECOMENDACIONES

A partir de esta experiencia surgen recomendaciones y sugerencias que pueden ser de interés, tanto a nivel comunal como para las políticas generales de educación:

- $\pi$  Intencionar la selección rigurosa y por concurso de los Directores de escuela y facilitar su capacitación como líderes pedagógicos de sus establecimientos. Mejorar sus posibilidades reales de definir sus equipos docentes.
- $\pi$  Revisar las políticas educacionales respecto a la regularización docente. Es contradictorio el entregar recursos y buscar formas de mejorar la formación de base de los profesores en el país y el incentivar a los mejores alumnos de enseñanza media a ingresar a la carrera de pedagogía, con el seguir dando la posibilidad de regularizar títulos simultáneamente. La regularización, por sus características instruccionales, tiene carencias metodológicas y de contenidos instruccionales importantes en la formación que entrega a los profesores y éstas sin duda inciden en el logro de los objetivos educacionales.
- $\pi$  Promover la educación preescolar. Existe aún un porcentaje importante de las escuelas municipales que no tienen Kinder, lo que significa que muchos niños llegan a 1º Básico sin recibir estimulación adecuada para poder enfrentar exitosamente el aprendizaje formal. Promover en las comunas todas las instancias de llegar a la familia, con el tema de la estimulación infantil temprana.
- $\pi$  Continuar mejorando, en las escuelas, a través de campañas focalizadas como la campaña LEM, la lectura inicial, la lectura en general, la escritura y la matemática, destrezas aún no suficientemente logradas, que imposibilitan el desarrollo de otras áreas del saber.
- $\pi$  Promover el buen aprovechamiento del tiempo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje propiamente tales. Cuidar que los aspectos administrativos, de funcionamiento general y trabajos adicionales que se le piden al profesor, no lo alejen de sus tareas esenciales.

- π Hacer un uso riguroso de la Jornada Escolar Ampliada. En las comunas con carencias educacionales es especialmente importante aprovechar este tiempo para adquirir habilidades y contenidos no logrados y no destinarla sólo a actividades extraprogramáticas.
- π Insistir en el logro de las metas propuestas para la autoevaluación y la evaluación de las tareas del profesor.
- π Promover, con entrega de instrumentos adecuados, la evaluación de conductas de entrada, de salida de los alumnos y la planificación de actividades acordes a dichas evaluaciones.
- π Favorecer el análisis y estudio conjunto de los equipos pedagógicos, de los objetivos del curriculum escolar. Apoyar la consolidación de un buen proyecto educativo de cada escuela, que guíe su quehacer. Permitir, que existan espacios de intercambio personal y profesional entre los profesores de una misma escuela para la planificación por niveles y buscar instancias que permitan que los profesores de diferentes escuelas puedan encontrarse y compartir.
- π Dar especial apoyo a las escuelas rurales multigrado, que tienen profesor encargado y no director, en la conducción pedagógica de sus escuelas. Los profesores encargados asumen muchas horas de clases y eso, sumado a las tareas de tipo administrativo, no les permite cuidar la línea pedagógica de sus escuelas, que es lo fundamental.
- π Cautelar el mejor aprovechamiento de la entrega de material pedagógico, con una adecuada capacitación en su uso y también en la forma de administrarlo dentro de las escuelas.
- π Promover variadas estrategias tanto del control y desarrollo de la disciplina como del desarrollo del pensamiento dentro de la sala de clases, ampliando las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y de los profesores.

- π Entregar a los profesores metodologías y herramientas para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales. En Chile en general, y especialmente en el sector rural, hay muchos alumnos en esta situación que están incorporados en las escuelas de Educación General Básica, y los profesores señalan que les falta formación para guiarlos adecuadamente, aunque estén en programas de nivelación.
- π Promover capacitaciones para los profesores, que sean en servicio, para todo el equipo y en sus lugares de trabajo. Un gran objetivo transversal de toda capacitación debería ser el que los profesores internalicen que sus acciones tienen un efecto importante en los éxitos y en los fracasos de los alumnos y que estos no sólo dependen del contexto sociocultural de los niños.
- π Incrementar los recursos de los DAEM para dar más apoyo a las escuelas en lo pedagógico, con un coordinador pedagógico o jefe de UTP comunal. En comunas con autoridades educacionales con tanto compromiso con la educación como Tirúa, resulta valioso reforzar su línea pedagógica.
- π Concitar el apoyo de otros sectores comunitarios: empresas, universidades o instituciones de formación, ministerios, otras instituciones (editoriales, clubes, parroquias, etc.) para canalizar apoyo a futuros programas de perfeccionamiento docente y otras necesidades como infraestructura, material pedagógico, construcción de centros comunitarios, etc.
- π Quienes hagan un aporte en educación deberían:

  - Hacer inicialmente un análisis de las necesidades sociales y educativas de las zonas en que desempeñan sus actividades, y con ese conocimiento contribuir con recursos de diversa índole al desarrollo de la calidad de la educación del país.
  - Dar un apoyo educacional eficaz y sostenido, con profesionales del campo de la educación, ya que mejorar la calidad de la educación es un tema complejo y difícil de abordar; haciendo las contribuciones con mucho

respeto, mucha valorización hacia los directores y los profesores como educadores, con programas que se sumen y se ajusten a las recomendaciones ya dadas respecto a políticas generales de educación del país.

- Hacer uso de la ley de donaciones con fines educacionales, promulgada en 1993, que incentiva a incrementar el aporte en el área educativa.

## REFERENCIAS

### III. Referencias

Arancibia, V. (1994). Formación y capacitación de los profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos. *Proyecto Principal de Educación, Boletín 34, agosto*, 54-82. Santiago: OREALC.

Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.

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

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.

Bedwell, P. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Evaluación de Contexto y Necesidades*. Fundar.

Bedwell, P., Cuadrado, B. & Sanhueza, J. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Estudio de Valoración*. Fundar.

Brunner, J.J. & Elacqua, G. (2003). *Capital Humano: Balance*. Documento de trabajo. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.

Brunner, J.J. (2000, enero). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información*. En documento N° 16 del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

Craig, H., Kraft, R. & du Plessis, J. (1998). *Teacher development. Making an impact*. Washington, DC: Academy for Educational Development.

Cuadrado, B., Lucchini, G., Sanhueza, J. & Bedwell, P. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Resultados SIMCE Tirúa*. Fundar.

Cuadrado, B. & Sáez, M. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Informe Encuestas Profesores*. Fundar.

Dávalos, L. (2002). *Los Directores Eficientes*. [En red]. Disponible en <http://www.educadormarista.com/articulos/direfici.htm>

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

Erazo, M. S. (2000). Las reuniones de profesores como espacios de profesionalización docente: condiciones institucionales para la reflexión y desafíos para la gestión. Ponencia presentada en el 1<sup>er</sup> Congreso Nacional sobre Investigación Educativa e Información, Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC).

Eyzaguirre, B. & Le Foulon, C. (2001). *La calidad de la educación chilena en cifras*, Documento de Trabajo N° 324. Santiago: Centro de Estudios Públicos - CEP.

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

Fundación Educacional Arauco & Centro de Estudios del Desarrollo y la Estimulación Psicosocial (CEDEP) (1998). *Conocer e incorporar a la comunidad en la escuela: una propuesta para el equipo docente*. Santiago: Dolmen Educación.

García-Huidobro, J.E. (Ed. ) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.

Hevia, R. (Ed.) (2003). *La Educación en Chile, Hoy*. Santiago: Universidad Diego Portales.

Honeyman, P. (1998). *Coaching*. Documento de trabajo no publicado. Santiago.

Ilustre Municipalidad de Tirúa (1998). PADEM 1999. Tirúa: Departamento de Educación Municipal, Ilustre Municipalidad de Tirúa.

Lucchini, G. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Realidad Educativa Chilena*. Fundar.

Lucchini, G. (Ed.) (2003). *Niños con necesidades educativas especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Marchant, T., Haeussler, I. M., Prats, M. A., Recart, I. & Tarky, I. (1994). *Informe final. Programa interactivo para la educación básica rural: Programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas municipales de Arauco*. Santiago: Fundar.

Marchant, T., Lucchini, G., Prats, A., Recart, I. & Torretti, A. (2000). Capacitación comunal de profesores: una vía de mejoramiento de la calidad de la educación en sectores de pobreza. Resultados de una experiencia. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 447-475.

Marchant, T., Lucchini, G., Torretti, A., Sanhueza, J., Cuadrado, B. & Bedwell, P. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Evaluación Final Resultados Niños*. Fundar.

Marchant, T., Prats, M. A., Lucchini, G., Recart, I. & Torretti, A. (1998). *Informe final. Programa interactivo para la educación básica: Programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas municipales de Cañete*. Santiago: Fundar.

Marchant, T. & Recart, I. (2000). Un modelo colaborativo psicólogo educacional – profesor, para apoyar a alumnos con dificultades leves de aprendizaje, en comunas de pobreza. *Psykhé*, 8 (2), 13-25.

Marín, J.C., Jara, D. & Kelly, C. (2003). Certificación de la sustentabilidad local en la Comuna de Tirúa. Instituto de Ecología Política. [En red] Disponible en: <http://www.sustainabilitycertification.org/spanish/documentos/tirua.cert.doc>

Martínez, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Ministerio de Educación, Chile (2000-2003). Resultados SIMCE 1999-2002. [En red] Disponible en: <http://www.simce.cl>.

Ministerio de Educación, Chile (2002a). *Marco de la buena enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Chile (2002b). *Balance de la Gestión Ministerial*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Chile (2003a). *Flexibilización de la promoción automática en 1º y 3º básico (Decreto 511 de 1997)*. [En red] Disponible en: [http://www.mineduc.cl/destacados\\_web/flexibilidad](http://www.mineduc.cl/destacados_web/flexibilidad).

Ministerio de Educación, Chile (2003b). *Avances de la reforma educacional*. [En red] Disponible en: [http://www.Mineduc.cl/destacados\\_web/avances](http://www.Mineduc.cl/destacados_web/avances).

Ministerio de Educación, Chile (2003c). *Chile saca buenas notas en estudio UNESCO sobre educación*. [En red] Disponible en: <http://www.mineduc.cl/noticias/Febrero/N2003022110085229614.html>.

Ministerio de Educación, Chile (2003d). *Orientaciones de la política educativa 2003-2006*. [En red] Disponible en: [http://www.mineduc.cl/destacados\\_web/calidadedu.htm](http://www.mineduc.cl/destacados_web/calidadedu.htm).

Ministerio de Planificación y Cooperación, Chile (2001). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN) 2000*. Santiago: División Social, Departamento de Información Social.

Moscovici, S. (1986). *Psicología Social I y II*. Madrid: Paidós

Murillo, F.J., Barrio, R. & Pérez-Albo, M.J. (1999) . *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE. Capítulo 2. Investigación sobre dirección escolar. [En red]. Disponible en <http://www.mec.es/cide/investigacion/estudios/calidad/directores/indice.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004). *Informe de la situación de la educación en Chile*. Santiago.

Pavez, M. de los A., (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Modalidades: Reuniones Mensuales*. Fundar.

Pavez, M. de los A., (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Modalidades: Jornadas*. Fundar.

Prats, A. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Modalidades: Reuniones de Autoridades*. Fundar.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). *Desarrollo humano en las comunas de Chile*. [En red]. Disponible en <http://www.pnud.cl/idhc/wwwroot/comuna/informe.htm>.

Recart, I., Avello, J., Rioseco, E. & Vacarezza, G. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Modalidades: APE*. Fundar.

Ruiz de Gamboa, E. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Modalidades: Visitas*. Fundar.

Sáez, M. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Modalidades: TAP*. Fundar.

Sancho, A., Arancibia, V., & Schmidt, P. (1998). *Experiencias educativas exitosas*. Serie de Opción Social Nº 52. Santiago: Instituto Libertad y Desarrollo.

Sanhueza, J., Cuadrado, B. & Lucchini, G. (2003). Programa Educativo y Modelo de Evaluación, Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica-Fundar. Una propuesta de sistematización. *Psykhé*, 12 (2), 81-100.

Sanhueza, J., Cuadrado, B., Lucchini, G. & Torretti, A. (2001). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Evaluación Diagnóstica*. Fundar.

Sanhueza, J. & Lucchini, G. (2003). Informes de Evaluación de Programa, PIDEB Comuna de Tirúa. *Modalidades: Reunión de Directores*. Fundar.

Santander, M. de los A. (2002). *¿Es la reforma educacional el camino para resolver los problemas del Sector?* Serie Informe Social N° 68. Santiago: Instituto Libertad y Desarrollo.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Stolp, S. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. [En red]. Disponible en <http://www.eric.uoregon.edu/publications/digests/spanish/digest091.html>

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2001). *Teacher preparation and professional development: 2000*. Washington: Autor.