

# Programa **Autoestima y fortalecimiento de equipos docentes**

Informe de Ejecución de Programa

2007: 1ª Versión

2008: 2ª Versión

2009 - 2010: 3ª Versión

VALDIVIA



# Índice

<b>Participantes</b>	<b>6</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>13</b>
<b>Parte I: Contexto</b>	<b>15</b>
1. Introducción	15
2. Historia del Programa	15
3. Contexto Educativo Nacional	18
4. Situación Regional y Comunal	19
<b>Parte II: Programa</b>	<b>31</b>
1. Fundamentos	31
2. Objetivos	37
3. Descripción	37
3.1 Características Generales	38
3.2 Contenidos y Estrategia	40
3.3 Modalidades de Trabajo	41
3.4 Etapas de Implementación	42
3.5 Recursos Financieros	43
<b>Parte III: Resultados</b>	<b>45</b>
1. Sistema de Evaluación	45
2. Resultados	46
2.1 Resultados de Producto	46
2.2 Resultados de Efecto	53
<b>Parte IV: Conclusiones y Reflexiones</b>	<b>63</b>
<b>Parte V: Referencias</b>	<b>67</b>

Para citar este informe:  
Fundación Educacional Arauco (2017).  
Informe Final Programa “Autoestima y  
Fortalecimiento de Equipos”,  
Valdivia 2007-2010.

Registro de propiedad intelectual: n° 283965  
Redacción del informe:  
Isidora Cortese M. y Alejandra Torretti H.

Diseño:  
Ipunto Diseño  
www.ipunto.cl



## La educación y la cultura

tienen un poder transformador en cuanto aportan libertad a las personas, equiparan oportunidades, contribuyen a reducir la brecha de la pobreza y actúan como principal motor del país. Por esto, en 1989 ARAUCO decidió crear una Fundación Educacional con la misión de apoyar las escuelas municipales de las comunas donde tiene presencia y así generar mayores oportunidades de desarrollo.

En este contexto, entre los años 2007 y 2010 Fundación Educacional Arauco implementó, en acuerdo con las autoridades respectivas, el “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos docentes” en la comuna de Valdivia, región de Los Ríos. El Programa tuvo por objetivo mejorar la valoración personal y profesional de los miembros de los equipos docentes de todos los establecimientos básicos municipales de la comuna, para favorecer la generación de relaciones nutritivas con sus pares y educandos, así como ambientes propicios para el aprendizaje. De esta forma se pretendía fortalecer la valoración personal de docentes, el clima y entregar un marco teórico y un modelo de trabajo transferible a su quehacer en el aula.

La implementación de este programa se sustenta en la experiencia de trabajos anteriores realizados por Fundación Educacional Arauco en torno a la temática de autoestima y el éxito de estas experiencias fue un antecedente importante al momento de proponer un nuevo programa sobre este tema. Es sabido que los profesores con buena autoes-

tima son más reforzadores, dan más seguridad a sus estudiantes, desarrollan un clima emocional más positivo y sus alumnos se aprecian más contentos en la sala de clases. Estos y otros antecedentes, así como las necesidades presentes dentro de la comunidad escolar comunal, fueron relevantes al momento de definir relizar este programa con todas las escuelas municipales de la comuna de Valdivia.

En sus 28 años de trayectoria, Fundación Educacional Arauco se ha preocupado de difundir sus programas, con el objetivo de compartir la experiencia, estimular la investigación y realizar un aporte desde el sector privado, orientado a mejorar la calidad de la educación y el acceso a la cultura. En este sentido, esperamos que este informe final del “Programa de autoestima y fortalecimiento de equipos docentes” re-impulse a quienes fueron sus actores principales a continuar implementando lo aprendido y pueda además contribuir a que otras escuelas y profesores desarrollen una educación municipal de calidad en el país.

Isidora Recart  
Gerente Fundación Educacional Arauco

# Participantes

## 1. FUNDACION EDUCACIONAL ARAUCO

### Equipo a cargo del programa

- Alejandra Torretti
- Ana María Troncoso
- Isidora Cortese
- María Soledad Pacheco
- Bernardita Quijada
- Patricia Cuevas

### Equipo de Evaluación

- Percy Bedwel
- Pedro Quiroga
- Judith Avello

### Docentes y conferencistas

#### INTERNOS

- Alejandra Torretti
- Ana María Troncoso
- Felipe del Real
- Isidora Cortese
- Angélica Prats
- Marcela Sáez
- Paulina Melo
- Trinidad Moreno

#### EXTERNOS

- Neva Milicic
- Ana María Arón
- Ana María Reyes
- Christian Berger
- Lidia Alcalay
- Nubia Saffie
- Terry Orrego

## 2. INSTITUCIONES PARTICIPANTES

### Departamento de Educación Ilustre Municipalidad de Valdivia

- Angélica Rodríguez (Directora DAEM 1ª versión)
- Erika Ávalos (Directora DAEM 2ª y 3ª versión)
- Pedro Matus (Coordinador de Capacitación)

### ESCUELAS

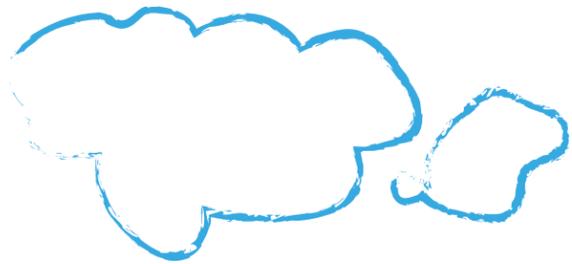
- Colegio Deportivo Carlos Brándago
- Colegio de Música Juan Sebastián Bach
- Escuela Alemania
- Escuela Angachilla
- Escuela Cándido Martínez G.
- Escuela Chile - N° 1
- Escuela El Bosque
- Escuela El Laurel
- Escuela España
- Escuela Fedor Dostoievski
- Escuela Fernando Santiván
- Escuela Francia
- Escuela Inés de Suárez
- Escuela Las Ánimas
- Escuela Leonardo Da Vinci
- Escuela México
- Escuela Mulato Gil de Castro
- Escuela Teniente Merino
- Escuela Rural Andrés Fried Kop
- Escuela Rural Bonifacio
- Escuela Rural Casa Blanca
- Escuela Rural Cayumapu
- Escuela Rural Curiñanco
- Escuela Rural La Misión de Arique.
- Escuela Rural Los Guindos
- Escuela Rural Los Molinos
- Escuela Rural Los Pellines
- Escuela Rural Niebla
- Escuela Rural Pishuenco
- Escuela Rural Punucapa
- Escuela Rural Santo Domingo

## 3. PROFESORES PARTICIPANTES

- Agüero Canio, Marina
- Aguilera Díaz, Eliana

Aguilera Huaiquimilla, María  
Aguilera Lincocheo, Sara  
Ahumada Ahumada, Roberto  
Alarcón Fuentes, Adriana  
Alarcón Álvarez, Paola  
Albornoz Mena, Lucía  
Albornoz Cifuentes, Ana  
Albornoz Garrido, Belzabet  
Alegre Ibarra, Luis  
Aliante Vergara, Idalia  
Alonso Vidal, Nelda  
Alvarado González, Oriana  
Alvarado Olivera, Claudia  
Alvarado Pavie, Gloria  
Alvarado Coronado, María  
Alvarez Alvarez, Lidia  
Alvarez Darby, Elizabeth  
Alvarez Sandoval, María  
Alvear Aguilera, Bernardita  
Antillanca Vejar, Myriam  
Araneda Cortez, Roxana  
Araneda Parada, Camila  
Aravena Ampuero, Eliana  
Aravena Arriagada, Jimena  
Araya Cárdenas, Claudia  
Arias Molina, Hugo  
Arias Pérez, Silvia  
Arismendi Vega, Magaly  
Aros Saavedra, Sonia  
Aros Vidal, Silvia  
Arriagada Riedemann, María  
Arroyo Veloso, Edith  
Asenjo Hermosilla, Rafael  
Atencio Sobarzo, Gloria  
Badilla Cabrera, Marianela  
Bahamonde Espinoza, Graciela  
Bahamonde Cantin, Luis  
Bahamonde Hernández, María  
Bahamondes Maldonado, Luis  
Balmaceda Mera, María

Barría Gañán, María Teresa  
Barrientos Díaz, Aurea  
Barrientos Vásquez, Llanet  
Becerra Vásquez, Patricia  
Bello Barrientos, Nelda  
Benavides Agüero, Fernando  
Berrocal Pinuer, Erardo  
Berrocal González, Delia  
Berrocal Letelier, Ernesto  
Bielefeldt Gacitua, Isabel  
Billèke Ruiz, Mariela  
Bobadilla Cordones, Celestina  
Born Briones, Carolina  
Branada Jorquera, Amanda  
Burgos Aguayo, Hugo  
Burgos Rodríguez, Marisol  
Burgos Tejada, Sonia  
Buxton Tauda, Lucinda  
Cadagan Celedón, Roberto  
Calderón Cavieres, Gloria  
Calfil Calfil, Eliana  
Canales Pérez, Alba  
Cantillana Pacheco, Marilyn  
Cardenas Saldaña, Karen  
Cárdenas Heufemann, Adriana  
Cárdenas Vera, Helvia  
Caro Briott, María Cristina  
Carrasco Carrasco, Edith  
Carrasco Águila, Tamara  
Carrillo Bustamante, Oriana  
Carrillo Barbet, Nubia  
Castillo Díaz, María  
Castro González, Marta  
Castro Contreras, Roberto  
Castro Faúndez, Elsa  
Castro Faúndez, Julieta  
Castro Aburto, Jaqueline  
Catalán Cárcamo, Valeska  
Catalán Pérez, Adelina  
Catalán Arancibia, José



Catalán Barria Rosemarie  
Cauzlarich Guerra Elba  
Cavieres Bustamante Jorge  
Cerde Barria Ariana  
Cerda Valle Rosa  
Ceverio Navarro Augusto  
Chacón Urrutia Sandra  
Cid Jara Luz  
Contreras Henríquez Luis  
Cornuy Cid Marlene  
Coronado López Karina  
Correa Jaramillo Margot  
Crisóstomo Fuentes Pamela  
Cuevas González Rosa  
Curguan Alosilla Esteban  
Cuvertino Gómez Mireya  
Delgado Vargas Luz  
Delgado Agüero Emilia  
Delgado Macload Margoth  
Delgado Schleef Irene  
Delgado Illanes Néstor  
Delgado Oyarzún María  
Díaz Villagra René  
Elgueta Mora Aida  
Encina Delgado Aura  
Erber Laurent María  
Escarez Opazo Arturo  
Escarez Opazo Emilia  
Escobar Venegas Juan  
Escobar Retamal Berta  
Eslava Navarro Carlos  
Espinoza Obando Viviana  
Farfal Mella Boris  
Farfán Campos Carmen  
Faure Parentini Rommy  
Figueroa Lara Clara  
Figueroa Lizama Ana  
Flandes Bascuñán Cecilia  
Flandes Ulloa Juan  
Flandez Osses José

Flores Delgado María  
Flores Kiesling Evelyn  
Fonseca Sánchez Anna  
Fontecilla Rogel Patricio  
Fredericksen Muñoz Pedro Alfredo  
Freire Reyes Mónica  
Freire Reyes Ingrid, Frías España Luis  
Fuentes Almonacid Carolina  
Gallardo Salazar Verónica  
Gallardo García Luis  
Gallegos Sariego Gladys  
Gallegos Provoste Mirla  
Garcés Villa Verónica  
García Villarroel Marta  
García Gallardo Víctor  
García Jaramillo Damaris  
Garrido Coronado Sergio  
Gatica Gatica Nora  
Gatica Sotomayor Miryam  
Geisse Rosas Helga  
Gelvez Fercael Marcela  
Gómez Moya Ximena  
González Aguilera María  
González Concha Constanza  
González Leficoy Brenda  
González Rogel Skarly  
González Flores Alicia  
González Maldonado Dionisia  
Guala Ojeda Sonia  
Guerrero Alcaíno Moises  
Guzmán Contreras Soledad  
Guzmán Valenzuela Ana  
Henríquez Córdova Hernán  
Hernández Chávez Jorge  
Hernández Valerio Carlos  
Herrera Lara Juan  
Hidalgo Caniucura Juan  
Illanes Contreras Arístides  
Inostroza Fonseca Carlos  
Insulza Salgado María

Jamett Roa, Myriam  
Jara Guiérrez, Erika  
Jara Orellana, Patricio  
Jara Arias, Norma  
Jara Muñoz, Elba  
Jara Vidal, Gilda  
Jara Carrasco, Benito  
Jelvez Caamaño, María  
Jiménez Lara, Marta  
Klein Muñoz, María  
Kroon Muñoz, Rosa  
Kutchartt Soto, Erika  
Labraña Muñoz, Angélica  
Lafuente García, Omar  
Lagos Mondaca, Luz  
Lancachipun Troncoso, Ana  
Lara Gallardo, Mónica  
Lasserre Oyarzún, Maritza  
Leal Henríquez, María  
Leal Tapia Ana, Leal Oñate Claudio  
Leiva Aguila, Luz  
Lienlaf López, María  
Lobos Gutierrez, Olga  
Loncomil Huencho, Adolfo  
López Poblete, María  
López Marin, Pedro  
López Mundaca, Nelson  
López, María  
Luna Velásquez, Nelson  
Maldonado Rosales, María  
Maliqueo Muñoz, Patricia  
Manquehual González, María  
Mansilla Mansilla, Mario  
Mansilla Guarda, María  
Maragaño Agoni, Nancy  
Marchant Zambrano, Yasna  
Márquez González, Pablo  
Martel Schwaner, Carmen  
Martín Pérez, Gerda  
Martinez Moreli, Arlete

Martínez Poblete, Lorena  
Martínez Leiva, Julio  
Matta Montoya, Luis  
Matus Ulloa, Pedro  
Mayorga Hernández, Eugenia  
Medina Saldivia, Genaro  
Méndez Folch, Yasna  
Menichetti Maldonado, Rita  
Mera Hidalgo, Carmen  
Mera Hidalgo, Luz  
Millapán Alvarado, Isabel  
Miranda Vergara, Alicia  
Miranda Molina, Carlos  
Moenne Loccoz Kramm, Rosa  
Moncada Dervis, Enrique  
Monsalve Araneda, Fabiola  
Montecinos Becerra, Gladys  
Montiel Alvarez, Victoria  
Mora Martínez, Gloria  
Moraga Obando, Katibel  
Morales Espinoza, Nancy  
Morales Elgueta, José  
Morís Bustos, José  
Muñoz Pincheira, Edith  
Muñoz Suárez, Ángela  
Muñoz Uribe, Cecilia  
Muñoz Acuña, Rosa  
Mutizabal Molina, Mariela  
Nail Vargas, Silvia  
Naour Apablaza, Sonia  
Navarrete Uribe, Edison  
Navarrete Cereceda, Joaquín  
Navarrete Ríos, Norma  
Navarro Delgado, Dora  
Navarro Mera, Susana  
Neira Navarrete, Ana  
Neira Navarrete, Odet  
Niño Mecco, María  
Noches Aguilar, María  
Norambuena Farfal, Gamaliel



Noriega Ordoñez, Patricia  
Ochoa Roa, Claudio  
Ojeda de la Fuente, Sonia  
Olavarria Díaz, María  
Olguin Mazua, María  
Oliva Iturra, Humberto  
Opitz Vargas, Agueda  
Oporto Flores, Alicia  
Oportus Martínez, Víctor  
Orellana Barrientos, Viviana  
Ormeño Vera, Yuliana  
Ormeño Cárdenas, María  
Ortiz Carcamo, Nancy  
Ortiz Osses, Edita  
Osorio Arce, René  
Otey Otey, Silvia  
Oyarzo Montaña, Polina  
Oyarzo Olivares, Anelis  
Oyarzún García, Claudia  
Oyarzún Poblete, María  
Paredes Salas, María  
Paredes Ramírez, Luis  
Parra Hoffmann, René  
Peña Durán, Miguel  
Peña Flores, Verónica  
Pereira Santos, Cristina  
Pérez Figueroa, Francisco  
Pérez Vargas, Juan  
Pinilla Sánchez, Anabela  
Pinilla Vargas, Rene  
Pitripán Villanueva, María  
Poblete Fuentes, Nora  
Pozo Alvarado, María  
Pradenas Hernández, María  
Puentes Aliante Elianira, Rosita  
Quijada Aguilar, Gaby  
Quijada Mera, Isolina  
Quijón Venegas, Cecilia  
Quilapan Antiñir, José  
Quinchagual Flores, Teresa

Quiñones Peredo, Erika  
Quisto Rosas, Enrique  
Rademacher Weiss, Lucía  
Raimil San Juan, Adelina  
Ramírez Vidal, Guido  
Rencoret Garay, Jose  
Rettig González, Ruth  
Reyes Jerez, Carolina  
Reyes Jaramillo, Marta  
Reyes Quintana, Olga  
Reyes Farías, Juan  
Reyes Silva, Nelly  
Riofrío Montero, María  
Ríos Quijada, Marta  
Ríos Montecinos, Rosa  
Riquelme Pinuer, María  
Riquelme Gómez, Germán  
Risco Azocar, Dunia  
Risco Oñate, Raúl  
Ritter Montalva, Marta  
Robles Cares, Georgina  
Rochow Ocks, Carmen  
Rodríguez Pereira, María  
Rodríguez Ceballos, Rosa  
Rodríguez Flores, María  
Rodríguez Rojas, Gloria  
Rojas Triviño, Loreto  
Rojas Becerra, Delfina  
Rojas Araya, Norma  
Román Ramírez, Alberto  
Rosas Matus, Sylvia  
Rosas Alarcón, Pedro  
Rosas Cárcamo, Gladys  
Rosas Ordoñez, Sandra  
Rubi Chicago, Leda  
Ruiz Oporto, Xenia  
Ruiz Soto, Juan  
Ruiz Opazo, Luis  
Saavedra Ayala, Lucerna  
Saavedra Muñoz, Luis

Saavedra Sepúlveda, Fabiola  
Sáez Vásquez, Rutt  
Sagredo Cárdenas, Edith  
Salas Icarte, Isaac  
Salas Quezada, Lorna  
Salazar Serrano, Arturo  
Salgado Tapia, Nelly  
Salinas Castro, Nelly  
Sanchez Paredes, Hugo  
Sanchez Peña, Gladys  
Sanchez Domínguez, Iván  
Sánchez Irogoyen, Carlos  
Sánchez Irigoyen, Verónica  
Sánchez Wevar, Elizabeth  
Sandoval Ferreira, Gladys  
Sandoval Reuque, Margarita  
Sandoval Troncoso, Angélica  
Sandoval Troncoso, Viola  
Scheihing González, Hilda  
Sepúlveda Maureira, Pedro  
Serón Villagrán, Nélida  
Silva Alvarado, María  
Silva Rivas, Ruth  
Silva Hernández, Tatiana  
Silva Guerrero, Jorge  
Silva Carrasco, Fernando  
Silva Pérez, Carlo  
Skillmann Rocha, Antonio  
Solís Cutiño, Juan  
Solís Catalán, Yolanda  
Solís Jiménez, Juan  
Soto Salazar, Daniel  
Soto Jarpa, Yessica  
Soto Vergara, Ester  
Soto Carrasco, Cristián  
Soto Gutiérrez, Sandra  
Sotomayor Becker, Mirta  
Tapia Asenjo, Verónica  
Torres Hermosilla, Carlos  
Torres Córdoba, Claudio

Triviños Rodríguez, Verónica  
Triviños Railaf, Dorotea  
Troncoso Leal, Orinda  
Troncoso Loncomilla, Marco  
Trujillo Garay, Rubén  
Ulloa Coliboro, Sandra  
Ulloa Montenegro, Moisés  
Urta Barrera, Eugenia  
Urta Puchi, Marcelo  
Urrutia Cifuentes, Judith  
Valdevenito Rebolledo, Guido  
Valdés Gajardo, Lidice  
Valdés Nahuelpán, Ana  
Valenzuela Henríquez, Ester  
Valenzuela Martínez, Jose  
Vargas Mancilla, Elena



# Agradecimientos

La realización del programa “Autoestima y Fortalecimiento de los equipos docentes” de las escuelas municipales de Valdivia, no habría sido posible sin la colaboración y el aporte técnico de muchas personas, tanto a nivel de la comuna como de las autoridades regionales y provinciales. Durante los años en que se desarrolló el programa, muchos rostros y nombres nos acompañaron y facilitaron nuestro quehacer.

Queremos agradecer especialmente:

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

Al equipo del Departamento de Administración y Educación Municipal (DAEM) de Valdivia. Sin su apoyo y compromiso no podríamos haber desarrollado, coordinada y articuladamente, el trabajo que nos habíamos propuesto. Agradecer especialmente la motivación a trabajar en este tema, para y por los profesores, que nos dio la entonces jefa de DAEM, señora Angélica Rodríguez y las personas que la sucedieron, señoras Érica Ávalos y María Eugenia Zolezzi. También reconocer la presencia y el aporte oportuno y entusiasta de Pedro Matus, quién coordinó la ejecución de este programa en sus tres versiones.

Al entonces alcalde de la Ilustre Municipalidad de Valdivia don Bernardo Berger, quién aprobó la línea temática seleccionada, el foco centrado en la autoestima del profesor y apoyó cada una de las actividades realizadas.

Al Ministerio de Educación quienes a través del Departamento de Educación Provincial, de su entonces Director y jefe técnico, don Arturo

Alvear y don Hernán Riffo, confiaron en nuestra propuesta y aporte técnico para llevar a cabo esta iniciativa de formación continua. También agradecemos a las autoridades de la Secretaría Regional Ministerial, liderada en ese entonces por don Eduardo Rosas y su Jefa de Educación Sra. María Soledad Ruiz Tagle, quienes ratificaron el apoyo del Ministerio a nuestro quehacer, lo que facilitó y favoreció la continuidad y finalización del Programa.

A cada uno de los directivos, docentes y asistentes de la educación de las escuelas sedes de este programa, quienes se preocuparon por brindarnos una acogida cálida en un ambiente grato para realizar el trabajo: se trata de las escuelas México, Francia y El Bosque.

A cada uno de los conferencistas invitados y monitores de talleres, que nos acompañaron en las tres versiones de este programa y que a través de su experiencia y conocimientos dieron forma a la propuesta desarrollada. Agradecemos especialmente a las destacadas psicólogas Neva Milicic y Ana María Arón, quienes con sus conferencias dieron profundidad teórica a los temas tratados. A Nubia Saffie, Terry Orrego, Christian Berger, Lidia Alcalay, Anita Reyes, Paulina Melo, Angelica Prats y Marcela Sáez, quienes asumieron el desafío de conducir los talleres vivenciales que son el cuerpo central de este perfeccionamiento.

Muchas gracias a todos quienes con su aporte anónimo, pero no por eso menos importante, nos facilitaron el trabajo y permitieron que pudiéramos cumplir con los objetivos que nos habíamos propuesto.

EQUIPO FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO

# PARTE I. CONTEXTO



## 1. INTRODUCCIÓN

En 1989 ARAUCO crea Fundación Educacional Arauco. El propósito es brindar oportunidades y reducir la brecha de desigualdad de nuestro país, a través de iniciativas de mejoramiento educativo y cultural para niños y jóvenes que viven en zonas en situación de vulnerabilidad. Desde entonces, se realizan acciones y programas en las regiones de Maule, Bío Bío y Los Ríos, donde ARAUCO tiene presencia industrial y forestal.

La innegable realidad de que el profesor es el agente de cambio de mayor permanencia en el sistema educacional, y la evidencia de su impacto en los logros de aprendizaje de los estudiantes (Sotomayor & Walker, 2009), lleva a Fundación Educacional Arauco a centrar sus esfuerzos especialmente en acompañar y fortalecer el trabajo de docentes y agentes educativos de escuelas vulnerables. A través de una alianza estratégica entre el sector público y el privado, Fundación Educacional Arauco ha focalizado su quehacer en el ámbito municipal, estableciendo relaciones de cooperación tanto con el Ministerio de Educación, como con las autoridades políticas y educacionales de las regiones y comunas donde se realizan las acciones de perfeccionamiento.

Los programas de Fundación Educacional Arauco son diseñados, implementados y evaluados por un equipo profesional multidisciplinario. Las principales áreas de trabajo han sido el lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático, desarrollo socioemocional, gestión pedagógica y esti-

mulación psicosocial.

En la búsqueda de resultados sustentables, se ha optado por desarrollar programas durante períodos prolongados de tiempo, involucrando a todos los docentes de las escuelas así como a equipos directivos y autoridades educacionales locales. En 23 años de trayectoria, previos al inicio de esta intervención, se han realizado programas en 33 comunas, beneficiando a más de 550 escuelas, 4.700 profesores o agentes educativos que atienden anualmente a más de 85.700 estudiantes. El trabajo en la región de Los Ríos se inició el año 2005 y hasta la fecha se han realizado los programas y acciones de mejoramiento indicados en la tabla 1 (página siguiente).

Desde 1993, Fundación Educacional Arauco es una institución acreditada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. Esto permite otorgar reconocimiento oficial al tiempo y esfuerzo que los profesores dedican a su formación y perfeccionamiento. Por otra parte, los programas que ha ejecutado la Fundación desde 1995 han sido aprobados por la Intendencia correspondiente y acogidos a la ley 19.247 de Donaciones con Fines Educativos.

## 2. HISTORIA DEL PROGRAMA

A partir de la concepción del desarrollo emocional de las personas como parte importante de una educación integral y la evidencia de que factores afectivos atra-



Tabla 1: Programas y acciones de perfeccionamiento en la Región de Los Ríos.

Programas/Acciones	Comunas				
	Mariquina	Lanco	Máfil	Valdivia	Los Ríos
Bibliomóvil (implementación:2005-2009) (seguimiento: 2014-2016)	■	■	■		
Biblioteca (2006-2009)	■				
Raíces Lenguaje (2006-2009)	■	■	■		
Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes (2007-2010)				■	
Autoestima para Asistentes de la Educación (2008-2009)					■
Lectura y Escritura Temprana (LET) (2008-2012 / 2010-2014)				■	
Raíces MAT (2010-2013)	■	■	■		
Orquesta Cifan (2012-2014)				■	

viesan el proceso de enseñanza aprendizaje, Fundación Educacional Arauco incluye dentro de su propuesta de formación continua de profesores, el trabajo en desarrollo socioemocional, con especial énfasis en el fortalecimiento de la autoestima. En términos generales, dentro de los programas de autoestima se pueden identificar dos grandes objetivos: uno centrado en el fortalecimiento de la autoestima del profesor y otro, focalizado en el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes a través de un modelo de trabajo transferible por los profesores a su quehacer con los alumnos.

Concretamente, la línea de autoestima surge como un componente del “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica”, realizado en la comuna de Arauco entre los años 1990 y 1994. Posteriormente,

entre los años 1995 y 2005 se realizan nuevas versiones en diferentes comunas con adaptaciones que van ampliando el trabajo en autoestima hacia un enfoque más amplio (ver Tabla 2). De este modo, se incluyen también otros aspectos asociados al bienestar socio emocional. Hasta ese momento, Fundación Educacional Arauco había desarrollado el tema como un aspecto dentro de programas que consideraban otros contenidos, y siempre con el foco puesto en el desarrollo de la autoestima de los estudiantes. El año 2006, con el inicio de una alianza entre Fundación Educacional Arauco y la Ilustre Municipalidad de Valdivia, se define por primera vez, a solicitud del DAEM de la época, realizar un programa enfocado exclusivamente en desarrollo socio-emocional y centrado en la figura del profesor.

Tabla 2: Programas de desarrollo socioemocional y fortalecimiento del autoestima

Formato	Años	Programa
Como un aspecto dentro de un programa más amplio	1990-2007	“Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” Lenguaje, Matemática, Autoestima y Gestión Pedagógica 1990-1994 Arauco 1995-1998 Cañete Rural 1999 Cañete Urbano 2000-2003 Tirúa 2003-2007 Constitución Urbano 2008-2012 Constitución Rural (Interactivo-R)
	1997-1998	“Fortalecer la Escuela” (Curanilahue) Lenguaje, Matemática, Comprensión del Medio Social y Natural, Autoestima, Gestión Pedagógica y Biblioteca del Profesor
	2001-2005	“Caminar Juntos” (Licanten) Lenguaje, Matemática, Comprensión del Medio Social y Natural, Autoestima, Gestión Pedagógica
Como un programa focalizado en el desarrollo Socioemocional	2007-2010	“Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes” (Valdivia)
	2008-2009	“Autoestima y Fortalecimiento de Equipos para Asistentes de la Educación de Internados” (Región de Los Ríos)
	2011-2012	“Autoestima y Fortalecimiento de Equipos” (Curepto)

El Departamento de Educación Municipal de la Comuna (DAEM) había identificado en los docentes la fuerte necesidad de contar con espacios de desarrollo personal y trabajar el desgaste de los equipos docentes. Usualmente las oportunidades de perfeccionamiento y capacitación de profesores se focalizan en aspectos técnicos de su ejercicio profesional, pero son pocos los espacios para el crecimiento personal y fortalecimiento de los equipos de trabajo. En este sentido, se consideró pertinente ofrecer un perfeccionamiento centrado en estos ámbitos. Es así como Fundación Educacional Arauco desarrolló en Valdivia el programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes”, orientado a favorecer la autoestima personal de los profesores, fortalecer el equipo de tra-

bajo, apoyar en la mejora del clima social del establecimiento y también, pero a otro nivel, entregar un modelo de trabajo transferible al quehacer con los alumnos.

El programa estuvo dirigido a los profesores de todas las escuelas básicas municipales de Valdivia, urbanas y rurales.

Debido al gran número de participantes que esto implicaba, en conjunto con las autoridades de la comuna se definió realizar el perfeccionamiento en 3 fases. La primera versión fue implementada el año 2007, la segunda el 2008 y la tercera se desarrolló entre los años 2009 y 2010. En total participaron 479 profesores y directivos de 31 escuelas básicas que atendían anualmente a 10.711 niños.

### 3. CONTEXTO EDUCATIVO NACIONAL

Durante la década de los '90 emerge a nivel mundial una revalorización de la educación. La sociedad industrializada comienza a dar paso a la sociedad del conocimiento, caracterizada por un constante cambio, creciente tecnologización, nuevas formas de participación social, ampliación de marcos de referencia ético-morales y globalización de la economía y la política. El desarrollo integral de los países y sus ciudadanos ya no depende únicamente de las habilidades adquiridas en el aprendizaje de contenidos y de conocimientos acumulados, sino que también requiere de una sólida formación moral, disciplina, respeto mutuo y tolerancia (Jorquera, 2004; García-Huidobro, 1999). De ahí que se constituye como uno de los grandes desafíos de la educación, vincular armónicamente el saber hacer instrumental -referido a las habilidades y destrezas- con el saber práctico -que integra las motivaciones, valores y actitudes para saber ser y saber vivir- (MINEDUC, 2003). En este contexto, surge la necesidad de ampliar la educación a otras áreas del desarrollo, lo que fue resumido por UNESCO (Delors, 1996) en cuatro ámbitos fundamentales de aprendizaje: Aprender a Conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a Convivir.

En Chile la reforma curricular de los años '90, debió responder no sólo con un aumento y nueva definición de contenidos, sino que también incorporando nuevas dimensiones formativas. Esto fue planteado en los Objetivos Mínimos Obligatorios y Objetivos

Fundamentales Transversales. Los primeros son aquellos orientados al desarrollo de habilidades o tipos de aprendizaje que promueven la formación de criterios de comprensión, método y capacidades para seleccionar, discernir y desarrollar competencias que permitan crecer y adaptarse a la realidad cambiante. Los Objetivos Transversales (OFT) responden al desafío de “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”. Atravesando toda la vida del establecimiento y presentes en todos los espacios curriculares, los OFT pretenden contribuir a la formación ética de la persona, potenciar el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, fomentar el crecimiento y autoafirmación personal, favorecer su equilibrio emocional, promover la capacidad y voluntad para autorregular su conducta y desarrollar capacidades para interacciones interpersonales positivas y nutritivas, entre otros (MINEDUC, 2003). El desarrollo socioemocional cobra relevancia en la malla de objetivos de aprendizaje y el concepto de autoestima se menciona explícitamente dentro de los Objetivos Transversales.

La sociedad comienza a demandar a los docentes mayor preparación técnica y dominio de contenidos junto con mejor preparación en metodologías, conocimiento psicológico de los estudiantes y capacidad para enseñar valores cívicos y morales (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2003). Sin embargo, no es posible implementar reformas o un nuevo modelo de enseñanza si no se contempla la participación activa y formación adecuada de los profesores. Ellos son los protagonistas de los cambios curriculares y las innovacio-

nes en tanto dan forma y contenido a las propuestas educativas (Fierro, Fourtoul & Rosas, 1999; Weinstein, 2002). De este modo, el rol del docente comienza a ser exigido en nuevos ámbitos y su propio desarrollo emocional, autoestima, habilidades sociales y capacidad para desarrollar vínculos nutritivos cobran especial relevancia para el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999; Milicic, 2001).

Según múltiples investigaciones, la relación entre la autoestima de los profesores y la de los niños (Reasoner & Dusa, 1991; Reasoner, 1994; Bonet, 1994; Haeussler & Milicic, 2005), lleva a considerar este tema como una importante línea de formación inicial y continua para los docentes.

En este contexto, y gracias a la experiencia de trabajo directo con profesores, Fundación Educacional Arauco identifica como oportunidades de desarrollo y perfeccionamiento docente el profundizar en dominio conceptual sobre desarrollo socioemocional, ampliar la consciencia sobre el impacto de la figura del profesor en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, contar con estrategias metodológicas para trabajar el tema dentro del contexto escolar y favorecer el desarrollo socioemocional de los mismos profesores.

### 4. SITUACIÓN REGIONAL Y COMUNAL

A continuación se presentan las principales características demográficas, sociales y educacionales de la Región de los Ríos y la comuna de Valdivia. Estos datos muestran

la situación regional y comunal al momento de iniciar el programa el año 2007, antecedentes que fueron considerados para definir el diseño inicial del perfeccionamiento y su posterior ejecución.

El programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes” se realizó en la comuna de Valdivia, ciudad capital de la XIV Región de Los Ríos. Esta región se constituye como tal, en octubre de 2007 y comprende las provincias de Valdivia y Ranco. La región limita al norte con la IX Región de la Araucanía, al sur con la X Región de Los Lagos, al este con la República Argentina y al oeste con el Océano Pacífico. La región posee una superficie aproximada de 18.429 Km<sup>2</sup>, territorio que representa el 2,44% de la superficie de Chile Continental e Insular.



Figura N° 1: Región de Los Ríos

<sup>1</sup> Dado que esta región sólo existe a partir del año 2007, al iniciar el programa se consideraron los datos del Censo 2002 correspondiente a la “Provincia de Valdivia”, los cuales corresponden exactamente a los datos de la actual Región de Los Ríos. Los datos derivados de la Encuesta Casen 2006 y 2009 ya traían incorporados esta región y provincia.



*“El programa se realizó en 3 fases llegando a un total de 479 profesores y directivos de 31 escuelas básicas de Valdivia que atendían a 10.711 estudiantes”*

### 1.1 Aspectos Demográficos

A nivel comunal, Valdivia representa el principal centro poblado de toda la Región de Los Ríos (Pladeco Valdivia, 2011). De acuerdo a la información obtenida en el Censo, el año 2002 la Región de Los Ríos contaba con una población de 365.396 habitantes y la comuna de Valdivia era habitada por 140.559 personas, lo que corresponde al 39,4% de la población de la región y a un 0,9% de la población a nivel nacional. En relación a la distribución de la población de Valdivia según sexo, un 48,7% correspondía a población masculina y un 51,3% a población femenina (ver tabla 3).

Tabla 3: Distribución de la población según sexo

Población	Hombres		Mujeres		Total
	N	%	N	%	N
Total País	7.447.695	49,2%	7.668.740	50,8%	15.116.435
Región de los Ríos	178.457	50,1%	177.939	49,9%	356.396
Comuna de Valdivia	68.510	48,7%	72.049	51,3%	140.559

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, Censo 2002

Con respecto a la **distribución de la población por zona geográfica**, es posible identificar a Valdivia como una “comuna urbana”. Con una población total de 140.559 habitantes el año 2002, 129.952 de ellos vivía en zonas urbanas lo que representa el 92,5% de la población, mientras que la población rural ascendía a 10.607, lo que corresponde al 7,5% de la población de la comuna. El porcentaje de población urbana de Valdivia es mayor que la realidad de la Región de 68,3% y la realidad del País de 86,6% (ver tabla 4).

Tabla 4: Distribución de la población por zona geográfica

Población	Comuna	Región	País
Población Total	140.559	356.396	15.116.435
Población Urbana (%)	92,5%	68,3%	86,6%
Población Rural (%)	7,5%	31,7%	13,4%

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, Censo 2002; Pladeco Valdivia 2011-2014.

De acuerdo a los datos recogidos en el censo 2002, un 4,6% de población total del país pertenecía a algún grupo étnico, con una prevalencia de la etnia mapuche de un 87,3%. En la comuna de Valdivia el comportamiento de la población es similar, con un 4,9% de habitantes pertenecientes a algún grupo étnico, siendo la gran mayoría de ellos (98,1%), Mapuches.

## 1.2 Aspectos Sociales

**Pobreza e indigencia<sup>2</sup>:** los resultados que entrega la Encuesta Casen 2006 indican que a nivel país la región de Los Ríos (XIV) presentaba índices de pobreza y de indigencia superiores al promedio nacional. De un total de 15 regiones, la región de Los Ríos era la tercera región más pobre del país, con un 18.8 % de la población que vivía en situación de pobreza, del cual un 5.2% corresponde a personas en situación de indigencia. La realidad a nivel nacional era de un 13,7% y 3,2% respectivamente. Al mirar los datos de la comuna, si bien Valdivia presenta menores niveles de pobreza que la región con un 14,8% el año 2006, estos superan el promedio nacional (ver tabla 5).

Tabla 5: Indicadores de Pobreza e Indigencia

Territorio	2006		
	Pobreza	Indigencia	Pobreza total
País	10,5%	3,2%	13,7%
Región de Los Ríos	13,6%	5,2%	18,8%
Comuna Valdivia	11,7%	3,1%	14,8%

Fuentes: MIDEPLAN, División Social, Encuesta CASEN 2006 y 2009; Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Reportes Estadísticos Comunales 2012.

**Tasa de Desocupación:** Por otra parte, de acuerdo a los datos de la misma encuesta, el año 2006 Valdivia presentaba una tasa de desocupación de 8,8%, superior a la realidad regional de 8,2% y nacional de 7,3% (ver Tabla 6).

Tabla 6: Tasa de desocupación

Territorio	2006
País	7,3%
Región de Los Ríos	8,2%
Comuna Valdivia	8,8%

Fuentes: MIDEPLAN, División Social, Encuesta CASEN 2006; Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Reportes Estadísticos Comunales 2012.

<sup>2</sup> Indicador utilizado con mayor frecuencia para medir la situación de pobreza. Pobreza corresponde al porcentaje de individuos cuyo ingreso es insuficiente para satisfacer sus necesidades básicas. Indigencia es entendida como ingresos insuficientes para cubrir necesidades alimentarias [http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/RESULTADOS\\_CASEN\\_2009.pdf](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/RESULTADOS_CASEN_2009.pdf)

**Ingreso autónomo promedio de los hogares:** el año 2006 el promedio de la comuna de Valdivia era de \$557.078 pesos, superior al promedio regional de \$445.047 pesos, pero inferior al ingreso promedio nacional de \$563.611 pesos.

**Distribución del ingreso y desigualdad:** las diferencias entre el 20% más rico de la población y el 20% más pobre, sitúan a la región de los Ríos en el 4to lugar a nivel nacional con peor distribución del ingreso, siendo la participación del quintil superior 12,4 veces mayor que la del quintil inferior, es decir un 54,5% contra un 4,4% de los ingresos (Pladeco, 2011-2014). En este contexto, la comuna de Valdivia presenta mejores indicadores, con una diferencia de ingreso de 9,49 veces entre el quintil superior y el inferior (Casen 2006).

**Índice de Desarrollo Humano Comunal (IDH):** en los datos publicados el año 2003, Valdivia se ubicaba en el lugar 40 (IDH 0,754) de 341 comunas evaluadas, y en comparación con el lugar obtenido en 1994, Valdivia subió 61 posiciones (Las Trayectorias del Desarrollo Humano en las comunas de Chile, 2003. PNUD- MIDEPLAN). Este dato da cuenta del progreso sostenido de la comuna a través de los años, a pesar de presentar indicadores sociales que no alcanzan estándares de calidad y equidad óptimos.

## 1.3 Aspectos Educativos

**Tasa de analfabetismo y promedio de escolaridad:** según la encuesta CASEN, Valdivia presentaba el año 2006 una tasa de analfabetismo de 2,3%, porcentaje inferior a la media nacional de 3,9%. Sin embargo, la región presenta una tasa de 6,2% de analfabetismo, superior a la comuna y al país. (ver tabla 7).

Tabla 7: Índice de alfabetización y analfabetismo

Año	2006	
	Alfabetización	Analfabetismo
País	96,1%	3,9%
Región	93,8%	6,2%
Comuna Valdivia	97,7%	2,3%

Fuente: MIDEPLAN, División Social, Encuesta CASEN 2006.

En relación al promedio de escolaridad de la población mayor a 15 años, Valdivia presenta indicadores superiores a la región y similares a la media nacional, con 10,32 años de estudio. Sin embargo, nuevamente la región de Los Ríos presenta un promedio de 9 años de estudio, cifra inferior al promedio nacional de 10,1 años y comunal (ver Tabla 8).

**Tabla 8: Años de escolaridad promedio**

Territorio	2006	2009
País	10,1	10,4
Región de Los Ríos	9,0	9,3
Comuna Valdivia	10,3	10,3

Fuentes: MIDEPLAN, División Social, Encuesta CASEN 2006

**Cobertura educacional:** tanto en educación básica como en media la cobertura de la comuna de Valdivia es superior a la región y al país. Los datos oficiales descritos en la Encuesta Casen del año 2000<sup>6</sup>, refieren que a nivel comunal la cobertura en educación básica es del 99,6% de la población. La misma encuesta señala una cobertura regional de 97,8% y de nacional de 98,7%. En educación media la comuna alcanza un 90,1% de cobertura, mientras que el promedio regional es de 84,4% y el nacional de 89,9%.

**Dependencia de los establecimientos educacionales e Índice de vulnerabilidad:** tal como se ha mencionado, el programa de “Autoestima y Fortalecimiento de los Equipos Pedagógicos” se realizó entre los años 2007 y 2010 con el objetivo de abarcar todas las escuelas municipales de la comuna. Durante este tiempo la distribución de los establecimientos educacionales por dependencia experimentó modificaciones a nivel nacional, regional y comunal. Esta situación afectó en cierta medida el desarrollo del programa en tanto algunas escuelas parti-

cipantes se cerraron durante este período y otras vieron disminuida su matrícula. Entre los años 2005 y 2010 se aprecia una disminución de las escuelas de dependencia municipal a nivel de país, región y comuna a favor de un aumento de establecimientos particular-subvencionados. En Chile, el número de establecimientos de dependencia municipal disminuyó en 4 puntos porcentuales, mientras que en la región de Los Ríos y la comuna de Valdivia la disminución fue de 6 y 8 puntos respectivamente. Antes de iniciar el programa, en Valdivia el 47% de los establecimientos de la comuna eran de dependencia municipal, un 46% de dependencia particular-subvencionada y un 7% eran particular-pagado<sup>7</sup>. Al finalizar el programa el año 2010, el 39% correspondía a escuelas municipales, un 54% a colegios particulares-subvencionados y un 6% a colegios particulares-pagados (ver tabla 9).

Una vez finalizado el programa, Valdivia contaba con una población en edad escolar de 33.583 alumnos, de los cuales cerca del 47,53% era atendido por el sector municipal, un 47,57% por el sector particular-subvencionado y un 4,9% por el sector particular-pagado (Pladeco Valdivia, 2011-2014). Cabe destacar que un segmento importante de los alumnos que asisten a establecimientos municipales proviene de hogares de escasos recursos, representando cerca de un 70% de la matrícula de este sector (Plade-

<sup>6</sup> Los resultados publicados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica, CASEN, de los años 2003 y 2006, no describen la cobertura educacional a nivel Comunal, regional y País, por lo tanto se utilizan los datos de la encuesta publicados en el año 2000.

<sup>7</sup> Estos datos corresponden al año 2005, dos años antes del inicio del programa. No se cuenta con datos del año 2006.

co Valdivia, 2011-2014). En relación al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)<sup>8</sup>, la comuna presentaba el año 2007 un 63,5%. Al finalizar el programa el año 2010 se aprecia un leve aumento con un 65,5%. En este contexto, los establecimientos educacionales municipales constituyen una parte fundamental de oferta educativa para los grupos en situación de vulnerabilidad, foco prioritario para el trabajo que desarrolla Fundación Educacional Arauco.

**Tabla 9: Distribución de establecimientos educacionales según dependencia administrativa**

Dependencia	País		Región de Los Ríos		Valdivia	
	2005 n=11.561	2010 n=12.164	2005 n=561	2010 n=568	2005 n=107	2010 n=112
Corporación Municipal	11%	10%	8%	7%	0%	0%
<b>Municipal</b>	<b>42%</b>	<b>38%</b>	<b>48%</b>	<b>42%</b>	<b>47%</b>	<b>39%</b>
Particular Subvencionado	40%	47%	42%	49%	46%	54%
Particular Pagado	7%	6%	2%	2%	7%	6%
Corporación Privada	1%	1%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Reportes Estadísticos Comunales 2012.

**Resultados de aprendizaje y desempeño docente:** al analizar los resultados de aprendizaje obtenidos a través del sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE, a lo largo de los años en que se desarrolló el programa, es posible apreciar que los resultados marcan una clara tendencia tanto en 4° como en 8° básico en el área de Lenguaje y Matemática. Por una parte, en forma consistente la región obtiene puntajes inferiores o similares a la media nacional, mientras que la comuna presenta puntajes superiores, tanto a los promedios regionales como nacionales. Sin embargo, al observar los logros obtenidos específicamente por el sector municipal de la comuna de Valdivia, sistemáticamente éste alcanza puntajes que se encuentran por debajo del promedio comunal, regional y nacional (ver tabla 10). Este dato resulta relevante al considerar que para el año 2010 el 47,53% de los estudiantes de Valdivia, casi la mitad de la población en edad escolar, asistía a escuelas municipales.

En lo que respecta al desempeño docente, en la comuna de Valdivia la sumatoria de docentes evaluados como destacados y competentes supera el porcentaje de profesores evaluados como básicos e insatisfactorios. Al mirar los datos es posible distinguir que el grueso de los profesores se encuentra en los niveles Competente y Básico, lo que coincide con los logros obtenidos a nivel nacional (ver tabla 11).

<sup>8</sup> El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es calculado anualmente por la junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y mide el porcentaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad en escuelas municipales y particulares-subvencionadas. Oscila entre el 0% y 100%, donde un mayor porcentaje implica índice de vulnerabilidad más elevado.



*“En lo que respecta al desempeño docente, en la comuna de Valdivia la sumatoria de docentes evaluados como destacados y competentes supera el porcentaje de profesores evaluados como básicos e insatisfactorios”*

Tabla 10: Resultados Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

Cursos	Años	Lenguaje				Matemática			
		Comunal Municipal	Comuna	Región	País	Comunal Municipal	Comuna	Región	País
4° básico	2006	252	264	-	253	241	255	-	248
	2007	250	264	255	254	233	250	239	246
	2008	265	274	264	260	247	259	244	247
	2009	255	270	262	262	241	259	248	253
	2010	266	278	272	271	244	260	248	253
8° básico	2007	248	259	251	253	254	265	252	256
	2009	243	256	250	259	245	261	252	260

Fuentes: Informe nacional de Resultados SIMCE 2006, 2007, 2008, 2009, 2010; Tide S.A (www.tide.cl); www.losrioscomovamos.cl

Tabla 11: Resultados Evaluación Docente Comuna de Valdivia

	2006 n=152	2007 n=67	2008 n=156	2009 n=115	2010 n=107
Destacado	8,5%	5,9%	15,4%	7%	4,7%
Competente	50,6%	49,3%	70%	67,9%	54,2%
Básico	38,1%	43,3%	14,6%	21,7%	36,4%
Insatisfactorio	1,4%	1,5%	0%	0,8%	2,9%
Insatisfactorio por ley*	1,4%	0%	0%	2,6%	1,8%

Fuente: Plan anual de desarrollo educativo municipal (PADEM) 2012. DAEM Valdivia. / \*se niegan a realizar la evaluación

Los valores agregados en base a los resultados históricos entre el 2004 y el 2010 (ver tabla 12) muestran que los docentes de la comuna de Valdivia han sido evaluados preferentemente en el nivel Competente con un 67,26%, valor inferior al promedio de la región (68,86%), pero superior a la media nacional (64,35%). En relación a los docentes evaluados en nivel Básico, se observa un promedio comunal de 24,06%, inferior a los resultados nacionales (26,19%), pero aún superior a la Región (21,38%). En lo que respecta a los docentes en la categoría Destacado, en la comuna de Valdivia los re-

sultados obtenidos a lo largo de los años son inferiores que el promedio regional y nacional.

Tabla 12: Resultados agregados Evaluación Docente (2004-2010)

Nivel	País	Región	Comuna
Destacado	8,97%	9,52%	8,28%
Competente	64,35%	68,86%	67,26%
Básico	26,19%	21,38%	24,06%
Insatisfactorio	0,49%	0,25%	0,39%

Fuente: Infodocente: www.psponline.cl/infodocente



### 1.4 Beneficiarios del programa

El programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes” buscó dar cobertura a todas las escuelas municipales de la comuna de Valdivia. Como se ha visto, la comuna se inserta en una de las regiones más pobres del país, presentando indicadores poblacionales, sociales y educacionales por lo general similares o mejores que el promedio regional, pero inferiores a los estándares a nivel nacional. El trabajo que desarrolló Fundación Educacional Arauco en Valdivia cobra especial relevancia al estar enfocado en el sector municipal, donde se observan los mayores índices de vulnerabilidad de la población en edad escolar.

Al momento de iniciar la alianza con el Municipio de Valdivia, en la comuna existían 31 escuelas básicas de dependencia municipal, de las cuales 17 eran urbanas y 14 rurales. En total la comuna contaba con una dotación de 481 profesores y una matrícula de 10.820 estudiantes de enseñanza básica (DAEM Valdivia, 2007). Para lograr abarcar esta magnitud, se planificó ejecutar el perfeccionamiento en 3 etapas, en cada una de las cuales se trabajaría con un determinado número de escuelas y profesores. Al cabo de los 4 años de implementación del programa se había ofrecido oportunidad de formación a 479 profesores y directivos de todas las escuelas básicas municipales, las cuales atendían anualmente alrededor de 10.700 niños<sup>9</sup> (ver tabla 13).

La primera versión del programa fue implementada el año 2007. Para este perfeccionamiento se contó con la participación de 132 profesores, educadoras de párvulo, profesores diferenciales y directivos de 4 escuelas urbanas de Valdivia que atendían a 3.291 estudiantes (ver tabla 14). Con el perfeccionamiento realizado se benefició al 27,4% de los docentes de la comuna y a un 30,4% de los estudiantes de enseñanza básica municipal.

miento se contó con la participación de 132 profesores, educadoras de párvulo, profesores diferenciales y directivos de 4 escuelas urbanas de Valdivia que atendían a 3.291 estudiantes (ver tabla 14). Con el perfeccionamiento realizado se benefició al 27,4% de los docentes de la comuna y a un 30,4% de los estudiantes de enseñanza básica municipal.

**Tabla 14: Beneficiarios Programa Autoestima versión 2007**

Escuelas	Directos Profesores	Indirectos Alumnos
México	42	1.215
Angachilla	33	661
Las Ánimas	30	651
España	27	764
<b>TOTAL</b>	<b>132</b>	<b>3.291</b>

Fuente: Departamento de Educación y Administración Municipal. DAEM Valdivia. 2007

El año 2008 se llevó a cabo la segunda versión del perfeccionamiento. Se benefició a 156 profesores de 6 escuelas urbanas que atendían a 3.845 niños (ver tabla 15). Esto corresponde al 32,4% de los docentes de la comuna y a un 34,2% de los estudiantes.

Finalmente, entre los años 2009 y 2010 se desarrolló la 3ª versión del programa, la cual contó con la participación de 191 docentes y directivos de 21 escuelas municipales, de las cuales 7 eran urbanas y 14 rurales. En total este grupo de establecimientos atendían a 3.575 niños (ver Tabla 16). En esta oportunidad se benefició al 39,7% de los docentes y 40,1% de los estudiantes de escuelas municipales de la Comuna.

**Tabla 15: Beneficiarios Programa Autoestima versión 2008**

Escuelas	Directos Profesores	Indirectos Alumnos
Teniente Merino	42	1.275
Francia	38	1.084
Fernando Santiván	28	627
Carlos Brándago	19	232
Mulato Gil de Castro	15	259
El Laurel	14	368
<b>TOTAL</b>	<b>156</b>	<b>3.845</b>

Fuente: Departamento de Educación y Administración Municipal. DAEM Valdivia. 2008

A lo largo de los 4 años de implementación del programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes”, se ofreció oportunidad de perfeccionamiento al 100% de los establecimientos municipales de educación básica de la comuna de Valdivia y al 99,6% de la dotación docente municipal. Se considera como beneficiarios indirectos de este perfeccionamiento al 99,8% de los estudiantes de enseñanza básica que asistían a escuelas municipales durante el período del perfeccionamiento (ver tabla 17). Además, se contó con la participación de 7 funcionarios del Departamento de Educación Municipal de Valdivia.

**Tabla 16: Beneficiarios versión 2009-2010**

Escuelas	Directos Profesores	Indirectos Alumnos
El Bosque	33	635
Chile - Nº1	26	763
De Música J.S Bach	21	308
Fedor Dostoievski	22	350
Rural Niebla	21	358
Inés de Suárez (Holanda)	14	245
Leonardo Da Vinci	14	365
Alemania	12	247
Cándido Martínez G.	8	69
Rural Curiñanco	5	51
Rural La Misión de Arique	4	50
Rural Los Molinos	1	26
Rural Cayumapu	2	10
Rural Los Pellines	1	26
Rural Pishuenco	1	18
Rural Santo Domingo	1	15
Rural Andrés Fried Kopp	1	11
Rural Punucapa	1	9
Rural Bonifacio	1	9
Rural Los Guindos	1	7
Rural Casa Blanca	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>156</b>	<b>3.845</b>

Fuente: Las cifras del N de estudiantes pertenecen al registro del Departamento de Educación y Administración Municipal. DAEM Valdivia. 2009. Las cifras del N de profesores corresponden a las bases de datos de inscripción y participación de Fundación Educacional Arauco una vez finalizado el programa el año 2010.

**Tabla 17: Cobertura Programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes” (Valdivia)**

Versiones	Dotación Docente Educación Básica Municipal Valdivia			Matrícula Estudiantes Educación Básica Municipal Valdivia		
	Comunal	Municipal	Comuna	Comunal	Municipal	Comuna
2007	481	132	27,4%	10.820	3.291	30,4%
2008	481	156	32,4%	11.242	3.845	34,2%
2009-2010	481	191	39,7%	10.161	3.575	35,2%
<b>TOTAL</b>	<b>481</b>	<b>479</b>	<b>99,6%</b>	<b>10.741</b>	<b>10.711</b>	<b>99,8%</b>

<sup>9</sup> Las matrículas en el sector municipal cambian año a año por diversos motivos, es por ello que solo es posible contar con un número aproximado de los estudiantes atendidos por las escuelas beneficiadas a lo largo de los 4 años que duró el programa completo.

# PARTE II. PROGRAMA

## 1. FUNDAMENTOS

El programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes” estuvo centrado en el desarrollo socioemocional de los profesores, con especial énfasis en el fortalecimiento de la autoestima. Junto con esto, se buscó también fomentar el trabajo en equipo entre los profesionales de las escuelas participantes. A continuación se expone el enfoque teórico que sostiene la propuesta de perfeccionamiento y se describen aquellos conceptos básicos trabajados a lo largo del programa.

### Desarrollo Socioemocional

En la actualidad existe amplio consenso sobre la importancia de promover el desarrollo socioemocional de las personas, especialmente durante la infancia y adolescencia.

Desarrollo socioemocional refiere al proceso a través del cual los seres humanos van construyendo su propia identidad, su autoestima y la seguridad tanto en sí mismos como en el mundo circundante (Meneghello & Grau Martínez, 2000). Esta construcción se encuentra mediada por las interacciones sociales que se establecen con otras personas y figuras significativas. En primera instancia, serán los padres y/o cuidadores quienes ofrecerán las oportunidades para que el niño establezca vínculos afectivos y vaya desarrollando una imagen de sí mismo. Posteriormente, en la escuela, serán los profesores, amigos y las figuras adultas cercanas las que influirán en su desarrollo socioemocional. (Haeussler & Milicic, 1995; Voli, 1998; Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004).

### Autoestima

Uno de los elementos centrales en el bienestar socioemocional es contar con una autoestima positiva que permita saberse y sentirse competente en diferentes aspectos. La autoestima puede definirse como una competencia específica, de carácter socio-afectivo, que se expresa en el individuo a través de un proceso psicológico complejo que involucra tanto a la percepción, la imagen, la estima y el autoconcepto que tiene éste de sí mismo. Se refiere al juicio de valor y a las emociones asociadas a las percepciones que se tiene de sí (Miranda, 2005). Así como la autoestima alude a los aspectos afectivos y evaluativos de la percepción de uno mismo, el autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos de esta percepción, funcionando como dos caras de una misma moneda. (Machargo, 1996, citado por Milicic, 2001). A pesar de esta distinción teórica, tal como indica Milicic, N. (2001), “no se trataría de conceptos excluyentes, sino, por el contrario, se imbrican y complementan.” (p.17).

La autoestima es considerada como una de las variables más significativas para la adaptación social y el éxito en la vida. En muchos casos es la clave del éxito o fracaso, debido a que en ella está la base de la capacidad para responder de manera activa y positiva a las oportunidades que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida, convirtiéndose en el marco de referencia desde cual las personas se proyectan y en la pieza fundamental del desarrollo integral, equilibrio y



bienestar emocional de las personas (Seligman, Meivich, Jaycox & Gillham, 1995).

Una autoestima elevada está asociada a estados de ánimo más alegres, sentimientos de optimismo, adecuados niveles de energía y un estado general de felicidad. Las personas con una alta autoestima tienden a manifestar un comportamiento auto-dirigido, ser más independientes, decididas y asertivas. Se muestran más adaptadas y son más efectivas socialmente, logrando entablar relaciones amorosas y formar amistades en el mundo personal y laboral. Tienden a enorgullecerse de sus logros, a la vez que son capaces de recibir críticas y reconocer sus errores (Baumeister, 2005, citado por Reasoner, 2006). Una autoestima elevada promueve el aumento de la motivación, las expectativas de logro, el uso de mecanismos adecuados para afrontar dificultades, y el despliegue de conductas que favorecen el desempeño académico o laboral. A su vez, constituye un factor protector contra enfermedades mentales y físicas, el abuso de sustancias, los trastornos alimenticios, los trastornos ansiosos, la depresión, la deserción escolar y las conductas antisociales (Reasoner, 2006; Brent et al, 2005).

Como lo indica Miranda (2005), “la toma de conciencia de la valía personal se va construyendo y reconstruyendo durante toda la vida, tanto a través de las experiencias vivenciales del sujeto, como de la interacción de éste con los otros y el ambiente.” (p. 861). Al estar la autoestima ligada al entorno social en el que se encuentra el sujeto,

su abordaje debe hacerse contemplando los núcleos sociales más significativos donde la persona se desenvuelve (Mestre & Frías, 1996). En este sentido, un trabajo en autoestima en el seno de la escuela cobra especial relevancia al ser esta o un espacio de interacciones sociales cotidianas tanto para estudiantes como para profesores.

#### Autoestima del profesor en el contexto escolar

En el contexto escolar, la educación emocional está ligada al estilo educativo del profesor y a su propio desarrollo emocional. A través de la interacción periódica y las actitudes del profesor hacia sus estudiantes, el maestro se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el estudiante aprende a razonar, expresar y modular las emociones que surgen en el día a día (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). El profesor tiene un mayor impacto sobre la autoimagen y apreciación personal de los estudiantes que otros actores sociales, pues, “entre sus funciones, está el de transmitir mensajes en forma permanente, utilizando para ello sus propias emociones respecto a sí mismo, elemento clave para desarrollar la autoestima en los alumnos” (Arzola & Collarte, 1992; Reasoner, 1994; Sebastian, 1997; Huici, 2000, citados por Miranda, 2005, p. 869). De esta manera, el profesor actúa en clases desde su propio autoconcepto, autoestima, autoconocimiento y autorrealización. Es decir, a partir de cómo se siente como persona. Su personalidad se proyecta al niño e interviene en su formación para la vida (Voli, 2002).

Las investigaciones en este ámbito han demostrado que aquellos profesores con buena autoestima son más reforzadores, dan más seguridad a los estudiantes y están más satisfechos con su rendimiento, desarrollan un clima emocional más positivo y sus alumnos se aprecian más contentos en la sala de clases. Por el contrario, los profesores con baja autoestima tienden a tener miedo de perder la autoridad, por lo que emplean una disciplina más represiva, sus alumnos son menos creativos, menos autónomos, más tensos e irritables y dependen del control externo que el adulto ejerce sobre ellos (Voli, 1998; Reasoner, 1994).

#### Autoestima del profesor y desgaste profesional (Burnout)

Se ha visto que el nivel de desarrollo socioemocional y autoestima del profesor son relevantes no sólo para el vínculo que establece con sus estudiantes, sino que también para su desempeño profesional general, la relación con sus pares, la contribución al clima social del establecimiento y, finalmente, para su propio bienestar y equilibrio emocional (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004).

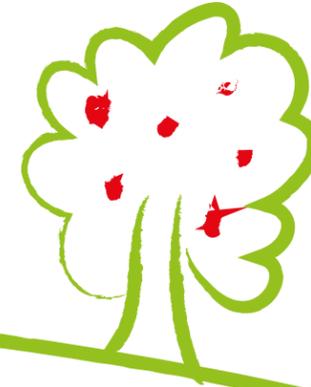
En la actualidad, la fuerte demanda hacia el rol docente ejerce una presión que muchas veces resulta difícil de manejar para el profesor. Las condiciones laborales, exigencias de rendimiento académico, manejo de la disciplina, falta de motivación en los estudiantes y otras condiciones adversas que se presentan en el contexto escolar, pueden llevar al profesor a sufrir desgaste profesional o Burnout. Los síntomas están relaciona-

dos con agotamiento, malestar psicológico, sensación de baja competencia, disminución de la motivación por el trabajo, desinterés por sus estudiantes, ansiedad y depresión. A lo anterior se pueden asociar alteraciones fisiológicas como insomnio, dolores musculares, úlceras, migrañas, entre otros (Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004; Arón & Milicic, 1999a). Desde una perspectiva sistémica, el desgaste profesional afecta al profesor, a los alumnos y a toda la institución. En general, los profesores que son víctimas de Burnout son menos comprensivos con los alumnos, tienen menor tolerancia y se sienten menos comprometidos y dedicados a su trabajo (Byrne, 1994). Para un docente con estas características es muy difícil generar un clima propicio para el aprendizaje y relaciones nutritivas en su contexto de trabajo (Aron & Milicic, 2000).

Si bien son muchos los factores que inciden sobre el desgaste del profesorado, las investigaciones han demostrado que el clima de trabajo y también ciertas características de personalidad, tales como la autoestima y habilidades de inteligencia emocional, pueden ser importantes factores protectores a la hora de hacer frente a las demandas del ejercicio profesional en el contexto escolar (Byrne, 1994; Arón & Milicic, 2000; Extremera & Fernandez-Berrocal, 2004).

#### Clima social escolar, cultura escolar colaborativa y trabajo en equipo

Considerando que el desarrollo emocional es un proceso estrechamente vinculado al medio social donde se desenvuelven las per-



sonas, tanto el clima social de la escuela como la calidad del trabajo en equipo de los profesores juegan un rol fundamental.

El clima social escolar corresponde a la sensación que los individuos tienen a partir de sus experiencias en el sistema escolar y la percepción que tienen respecto de distintos elementos que caracterizan a la cultura de la organización (Arón & Milicic, 1999b). El clima social escolar afecta a todos los miembros de la comunidad escolar y es considerado como una de las variables más potentes en el desarrollo social y moral de los estudiantes, así como en la construcción de la autoestima de los alumnos (Milicic, 2001). El clima de una organización nunca es neutro, pudiendo ser obstaculizador o favorecedor del logro de los propósitos institucionales.

Los climas escolares negativos o frenadores del desarrollo de las personas generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón & Milicic, 1999b). En los niños un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación (Ascorra, Arias & Graff, 2003). Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela (Raczynski & Muñoz, 2005). Un clima social insatisfactorio se relaciona fuertemente con el desgaste profesional de los

profesores (Aron & Milicic, 2004).

Por el contrario, los climas escolares nutritivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradaos y tienen la posibilidad de desarrollarse como persona. En los alumnos genera satisfacción con la vida escolar, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, confianza en las propias habilidades, valoración de lo que se aprende, identificación con la institución e interacción positiva entre pares y con los profesores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos. Desde la perspectiva de los profesores y demás trabajadores del centro educativo, un clima escolar positivo produce en ellos satisfacción con la vida laboral (Arón & Milicic, 1999a; Milicic, 2001; Martín, 2000; entre otros).

El clima social escolar positivo se encuentra estrechamente relacionado con el predominio de una cultura escolar colaborativa, y ambos aspectos se retroalimentan mutuamente. Las propuestas a favor de una cultura colaborativa posicionan el trabajo en equipo como un elemento fundamental. El trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo. Esta modalidad permite articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, metas y resultados a alcanzar. El trabajo colaborativo implica una interdependencia activa entre

los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo.

Un enfoque colaborativo funciona bajo la lógica de que el profesor no puede ser un mero “ejecutor” de un currículum impuesto externamente, aislado en su sala de clases. Al contrario, la escuela es concebida como una organización de profesionales, con implicación de los docentes en las tareas lectivas y en el funcionamiento institucional (Undurraga et al, 2002; Valentine, 2006). El modelo colaborativo enfatiza la descentralización, la autonomía profesional y, por supuesto, la colaboración entre pares, donde el trabajo en equipo e interdisciplinario es clave para el logro de los objetivos del centro escolar (Undurraga et al, 2002). En palabras de Voli (1998), “la colaboración y el apoyo mutuo entre profesores es uno de los factores básicos del bienestar y el éxito del profesorado en el centro escolar. Con este fin se necesita una labor por parte de todos para crear en los centros un clima de cooperación, feedback y apoyo.” (p.40). Se genera una interdependencia positiva entre los docentes, que contribuye a sumar sus esfuerzos, a estrechar sus relaciones interpersonales, a disminuir el desgaste profesional y, en términos generales, a mejorar el estado de salud mental y físico en su globalidad (Johnson & Johnson, 1999, citado por Hills, 2012).

Tradicionalmente, el modelo de formación docente ha sido en su mayor parte un modelo individualista. Este modelo ha llevado al profesor a trabajar aislado en su sala de

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

### Formación continua de profesores con foco en el desarrollo socioemocional

Tal como se ha visto a lo largo de esta revisión teórica, la evidencia posiciona a la autoestima del profesor como un factor clave en el proceso de desarrollo socioemocional de los estudiantes. El gran impacto que tiene la personalidad y la autoestima de los profesores no sólo sobre sus propias vidas sino que también sobre las de sus estudiantes, hace urgente la necesidad de que los programas orientados hacia el desarrollo de la autoestima en las escuelas los contemple no sólo como “medios” para fortalecer la autoestima de sus estudiantes, sino también como beneficiarios directos. Los profesores deben ser capaces de proyectar en sus educandos una personalidad de adultos seguros, abiertos, efectivos, claros, serenos, comprensi-

*“... No es posible pensar un trabajo en autoestima con niños y jóvenes sin poner la mirada sobre el propio desarrollo de la autoestima de los docentes.”*

vos y autorrealizados. Pero esta tarea reviste de una gran complejidad, en particular si ellos mismos no han resuelto o no están en proceso de resolución de sus propias dificultades anímicas (Voli, 2002). No es posible pensar un trabajo en autoestima con niños y jóvenes sin poner la mirada sobre el propio desarrollo de la autoestima de los docentes.

Implementar un programa donde se promueva la valoración personal y profesional del profesor, en el marco de una cultura de trabajo en equipo, y se entreguen herramientas para influir positivamente en el desarrollo de la autoestima de sus educandos, sin duda puede ayudar a que los profesores enfrenten mejor las dificultades propias de su profesión y realicen la mediación necesaria para ayudar a sus estudiantes a reconocerse como personas valiosas, seguras, aceptadas por su grupo, competentes y capaces de proponerse metas.

Estudios realizados en diversas escuelas que han implementado programas de fortalecimiento de la autoestima, han mostrado cambios positivos a nivel de los profesores: mejoramiento las relaciones interpersonales entre los docentes y el clima escolar en general, aumento de la sensación de seguridad, mayor expresión de confianza en el sostenedor, una percepción más positiva respecto al trabajo en equipo, aumento de la tendencia a compartir materiales e ideas, aumento de los sentimientos de cohesión y competencia personal, y expresión de una mayor satisfacción en la práctica de enseñar (Reasoner, 2006).

## 2. OBJETIVOS

### Objetivo general

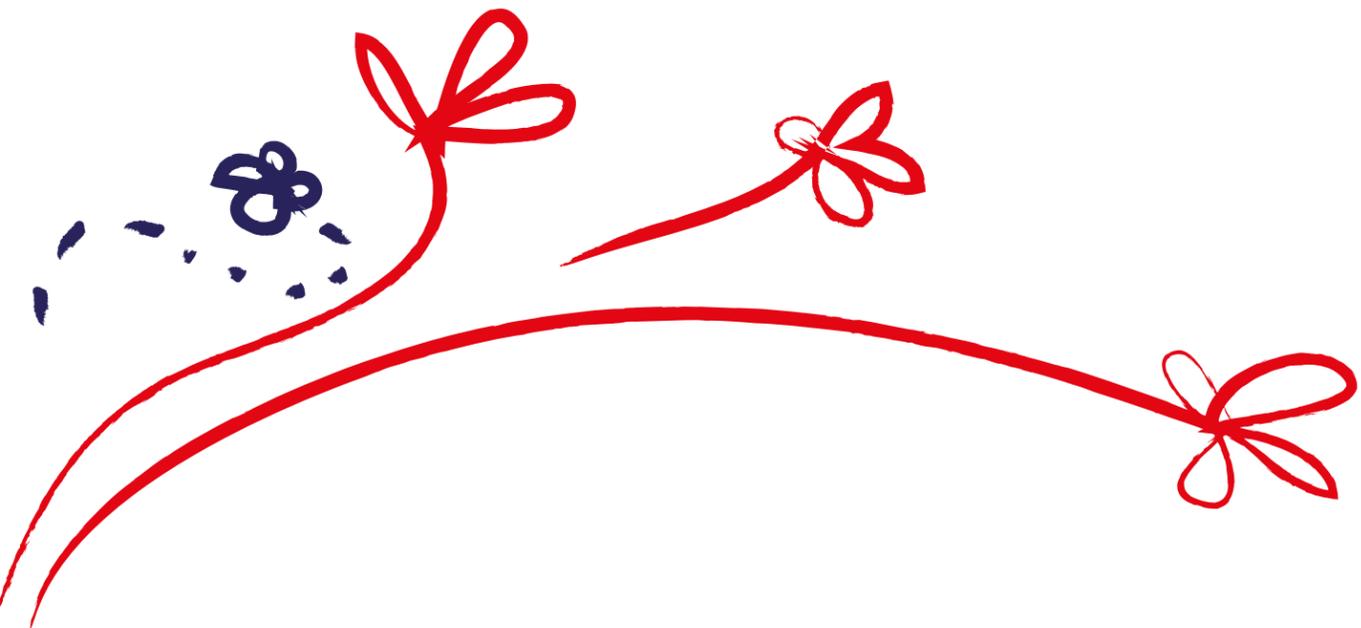
Mejorar la valoración personal y profesional los miembros del equipo docente de los establecimientos básicos municipales de la comuna de Valdivia, para favorecer la generación de relaciones nutritivas con sus pares y educandos, así como ambientes propicios para el aprendizaje en el contexto escolar.

### Objetivos específicos

1. Fortalecer la autoestima personal de los docentes.
2. Fortalecer el clima de trabajo del equipo docente de los establecimientos.
3. Entregar un marco teórico y un modelo de trabajo de autoestima transferible a su quehacer con los alumnos en el aula y a nivel escuela.

## 3. DESCRIPCIÓN

El programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes” implementado en Valdivia tuvo como propósito motivar a los educadores a integrar a su visión sobre la práctica docente una perspectiva psicológica, específicamente la del desarrollo socioemocional y la autoestima. El trabajo estuvo centrado en promover relaciones significativas y nutritivas así como el compromiso de los profesores con el clima social y emocional de la escuela, entendiendo que éste es un factor esencial para el aprendizaje y desarrollo personal de los alumnos. En cada una de las instancias del perfeccionamiento



se buscó revalorizar y fortalecer la relación entre pares (profesor - profesor) y entre el profesor y sus estudiantes.

Con el programa se estimuló en los participantes el desarrollo de su autoestima personal y profesional, una mayor capacidad para expresar asertivamente sus sentimientos, habilidades para establecer relaciones significativas y cálidas tanto en el ámbito escolar como personal. Junto con esto, al ser un programa que abarcó a los equipos docentes completos, se buscó promover una mejora en el clima social escolar y refuerzo del trabajo en equipo.

### 3.1 Características generales

Todos los programas que desarrolla Fundación Educacional Arauco comparten ciertas características que definen el marco general de su aplicación. En caso del programa "Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes" realizado en Valdivia estas características se detallan a continuación:

**Establece alianzas entre lo público y privado.** Para lograr el financiamiento y la coordinación de la ejecución de este perfeccionamiento se establecieron alianzas entre el Ministerio de Educación, a través de la Secretaría Regional Ministerial y Departamento Provincial; el Municipio, a través de su Departamentos de Educación Municipal y ARAUCO a través de su Fundación Educacional.

**Centrado en fortalecer temas que son de primera prioridad dentro del contexto educacional.** El foco estuvo puesto en el desa-

rollo socioemocional, aspecto básico para la formación integral y bienestar de la comunidad escolar, definido por el Ministerio de Educación dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales.

**Focalizado en el sector municipal.** El programa estuvo orientado a beneficiar a los niños de sectores de mayor vulnerabilidad social y que son atendidos en el sector de la educación municipal.

**Con un enfoque territorial.** Se buscó responder a las necesidades de la comuna completa. Para el logro de los objetivos se consideró fundamental la articulación y coordinación con autoridades locales y agentes que intervienen en el proceso educativo. En este programa se mantuvo una relación estrecha con el Departamento de Educación de Valdivia, los directivos de las escuelas participantes y se ofreció perfeccionamiento a todas las escuelas dependientes del municipio. Dictado en la misma comuna. En cada una de las tres versiones del perfeccionamiento, las actividades se realizaron en alguna de las escuelas participantes<sup>10</sup>. Realizar el perfeccionamiento en la comuna donde los profesores realizan su quehacer facilitó la participación de los equipos completos.

**Promueve la participación de todos los miembros del equipo docente de las escuelas participantes.** Con esto se busca fortalecer el trabajo en equipo y compartir un lenguaje común al interior de los establecimientos y del sistema educacional mu-

nicipal como un todo, aspecto especialmente relevante a considerar en el ámbito del desarrollo socioemocional y cultura escolar colaborativa. Además, esto también permitió el intercambio de experiencias entre equipos que viven realidades similares.

**Sin costo económico para los participantes y considerando tiempos dentro del horario laboral.** Cabe destacar que la mitad del tiempo de perfeccionamiento presencial se realizó dentro del horario laboral de los profesores gracias a la autorización de horas por el Ministerio de Educación. Esto favoreció la participación masiva de los profesores. Además, las horas que los profesores invirtieron en el perfeccionamiento estaban acreditadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

**De largo plazo y con etapas definidas.** El desarrollar programas, más que actividades puntuales de capacitación sobre un tema, permite ir elaborando con mayor profundidad los contenidos junto con hacer seguimiento y responder a las necesidades que surgen durante el proceso. La duración de este programa para cada una de sus tres versiones consecutivas, fue de 82 horas pedagógicas distribuidas en 3 jornadas presenciales, con 2 trabajos inter-períodos y lecturas personales. El programa constó de una Etapa Inicial (conocimiento, diagnóstico y diseño del programa, convenios y presentación de ley de donaciones); Etapa Intermedia (eje-

cución del perfeccionamiento) y Etapa Final (evaluación y dar cuenta de los resultados).

**Con un diseño multimodal, metodologías interactivas y materiales.** La diversidad de modalidades de entrega de los contenidos del perfeccionamiento permiten ajustar la pertinencia de los contenidos a los objetivos de aprendizaje. De este modo, para la entrega del marco conceptual se privilegiaron conferencias, para la experiencia vivencial de los contenidos se utilizaron talleres y para promover la reflexión personal y la transferencia al aula se propusieron trabajos prácticos. Así mismo, para potenciar el trabajo de los profesores, se entregó material<sup>11</sup> a cada uno de los participantes para favorecer la transferencia al aula.

Orientado a la calidad con apoyo de expertos en la materia. Se tuvo especial cuidado en considerar los últimos avances en la temática tratada. En las tres versiones del programa los talleres estuvieron a cargo de psicólogos educacionales y psicopedagogos expertos en desarrollo socioemocional y las charlas fueron dictadas por conferencistas nacionales reconocidos por sus aportes al desarrollo de esta línea de trabajo en el ámbito escolar.

**Con un estilo de relaciones interpersonales afectuoso y horizontal.** Se buscó establecer una red de vínculos con todas las instituciones participantes, basada en el cumplimiento de los compromisos adquiridos como una forma de respeto a los destinatarios. Así mismo,

<sup>11</sup> Todos los participantes recibieron el texto "Confiar en uno mismo. Programa de autoestima", creado por las autoras Isabel Margarita Haeussler y Neva Milicic (1995) para promover el desarrollo de la autoestima de los estudiantes en el contexto escolar.

<sup>10</sup> Sede versión 2007: Escuela México; Sede versión 2008: Escuela Francia; Sede versión 2009-2010: Escuela El Bosque.

se promovió un clima de trabajo acogedor y ameno en favor de construir ambientes de confianza, propicios para compartir aprendizajes y experiencias.

**Con una evaluación rigurosa.** Para determinar el grado de éxito de los objetivos del programa se realizó una evaluación inicial y una evaluación final en torno a la percepción de los participantes sobre el programa y su nivel de autoestima. Así mismo, se realizaron evaluaciones cualitativas durante la marcha del programa para ver el nivel de satisfacción de los participantes con cada una de las jornadas de trabajo.

### 3.2 Contenidos y estrategia

La línea de trabajo de Fundación Educacional Arauco centrada en Desarrollo socioemocional y Autoestima tiene sus orígenes en el programa “Confiar en uno Mismo”, diseñado en 1995<sup>12</sup> por las autoras Isabel Margarita Haeussler y Neva Milicic a solicitud de Fundación Educacional Arauco. Este programa presenta un marco teórico, junto con una propuesta de actividades separadas en distintas temáticas creadas para favorecer especialmente el desarrollo de la autoestima en los estudiantes. El material consta de un Manual para el profesor y un Cuaderno de actividades para el alumno. Si bien las actividades propuestas en este material están enfocadas al trabajo con los alumnos, para el trabajo con profesores fueron adaptadas y utilizadas en los talleres vivenciales realizados durante el perfeccionamiento. Esta estrategia responde

al objetivo de que los profesores puedan experimentar directamente el material junto con recibir un modelaje de la forma de implementar estas actividades a través de un estilo de trabajo que promueva un ambiente favorable para el desarrollo emocional.

Debido a que el perfeccionamiento estuvo orientado principalmente al desarrollo personal de los participantes, las instancias de capacitación tuvieron una orientación práctica-vivencial, con una metodología interactiva y participativa. Los contenidos del programa se estructuraron en torno a las siguientes unidades de aprendizaje:

#### Unidad I: Concepto de autoestima y su desarrollo

- Marco conceptual sobre desarrollo socioemocional y autoestima. Algunos de los elementos conceptuales trabajados son: autoestima, inteligencia emocional, conocimiento y regulación de emociones, comunicación y asertividad, bienestar socioemocional y autocuidado.

- Actividades prácticas para el conocimiento personal y la autovaloración.

- Metodología para trabajar la autoestima de los estudiantes.

#### Unidad II: Contexto escolar y clima social escolar

- Marco conceptual de clima social escolar y concepto de “Burnout” o desgaste profesional.

- Relación entre el contexto escolar y la autoestima del profesor.

- Actividades prácticas para la toma de conciencia de aspectos de desgaste profesional y factores protectores.

- Estrategias para el autocuidado profesional.

#### Unidad III: Fortalecimiento del equipo docente y clima laboral

- Marco conceptual sobre trabajo en equipo y análisis de las variables asociadas.

- Actividades prácticas para identificar el aporte personal al trabajo en equipo.

- Estrategia para planificar como equipo escuela la implementación de un programa de desarrollo socioemocional para los estudiantes.

### 3.3 Modalidades de trabajo

Se emplearon diferentes modalidades de trabajo con el propósito de favorecer, por una parte, la coordinación del perfeccionamiento y, por otra, el aprendizaje, la reflexión y la aplicación de los contenidos tratados.

#### Reuniones con autoridades y con directivos

Espacio de coordinación de la ejecución del programa con el equipo del Departamento de Educación y con los directivos de las escuelas. En estas instancias se trataron temas logísticos del perfeccionamiento y se recogió información sobre la marcha del mismo. Además, en todas las versiones se llevaron a cabo reuniones con el Alcalde de Valdivia, Deprov de Los Ríos y Seremi de la Región. En estas oportunidades se dió cuenta de la marcha del programa y se coordinó aspectos prácticos del perfeccionamiento.

#### Jornadas

Las jornadas fueron el centro del perfeccio-

namiento. En estas instancias se entregaron los contenidos teóricos y se llevaron a cabo todas las actividades de desarrollo personal e interacción entre los miembros de los equipos docentes de las distintas escuelas participantes. Se contemplaron 3 jornadas de 2 días completos cada una, con un total de 54 horas pedagógicas presenciales (9 horas pedagógicas diarias). Estos encuentros se estructuraron en torno a conferencias y talleres.

- Conferencias: los contenidos teóricos se entregaron primordialmente a través de charlas dictadas por profesionales expertos en la materia y reconocidos a nivel nacional. En estas conferencias se proporcionaron elementos teóricos sobre los cuales, posteriormente, se desarrollaron actividades individuales y en pequeños grupos con el objetivo de dimensionar, reflexionar y buscar estrategias de solución a las situaciones planteadas.

- Talleres: instancias de trabajo en grupos de entre 25 y 35 personas. A través de la guía de un monitor/facilitador se realizaron actividades vivenciales enfocadas principalmente en el contacto con las emociones y la propia experiencia de los participantes. Así mismo, en los talleres se retomaron conceptos teóricos vistos en las conferencias para aclarar, discutir y aplicar. Todos los monitores contaban con formación y experiencia en temas vinculados al desarrollo socio-emocional. Los grupos de trabajo fueron estables durante toda la capacitación, lo que permitió generar confianza tanto con el facilitador como entre los participantes. En estas instancias se tuvo especial atención y cabida a un clima afectivo caracterizado

<sup>12</sup> El texto tiene varias ediciones posteriores, siendo usada en este programa la edición publicada el año 2004.



por el respeto, apertura, acogida y horizontalidad. Un trabajo de este tipo requiere de espacios de confianza y calidez para que las personas puedan sentirse cómodas y seguras para compartir sus experiencias, reflexiones y su propio crecimiento a partir de las actividades propuestas. Por otra parte, las actividades realizadas durante los talleres rescataban las experiencias previas de los docentes y situaciones reales de desempeño tanto en la vida personal como en el contexto escolar.

#### Trabajos Prácticos

Actividades que pretendían favorecer la introspección, así como la transferencia de los contenidos aprendidos a la sala de clases. Durante el programa, se realizaron 2 trabajos prácticos: el primero enfocado a un trabajo individual para identificar elementos de desgaste profesional y factores protectores; el segundo estructurado como un trabajo grupal del equipo docente y directivo para planificar la implementación de un programa de autoestima en la escuela, articulado para todos los niveles. Los trabajos prácticos implicaron una carga horaria de 16 horas pedagógicas, fueron evaluados y tenían una retroalimentación. Los contenidos trabajados fueron recogidos y profundizados en las conferencias y en los espacios de talleres.

#### Trabajo Personal

El trabajo personal consistió en lecturas que se realizaban en forma autónoma a lo largo del programa. Se requirió a los participantes la lectura de documentos específicamente

relacionados con los temas que se trabajaron durante las jornadas y trabajos prácticos. El trabajo de lectura personal implicó alrededor de 12 horas de estudio.

Cabe destacar que el programa contó con la acreditación CPEIP<sup>13</sup> como un perfeccionamiento básico de actualización. A través de una modalidad de enseñanza mixta, el perfeccionamiento contempló un total de 82 horas pedagógicas, distribuidas en 54 horas presenciales (65%) y 28 horas a distancia (34%). Los requisitos de aprobación exigían un 80% de asistencia y nota mínima 4.0 en los trabajos prácticos.

### 3.4 Etapas de implementación

Como en todos los perfeccionamientos que realiza Fundación Educacional Arauco, en el programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes” se pueden distinguir 3 etapas de implementación:

#### Etapas iniciales

La finalidad de esta etapa es establecer y explicitar las condiciones necesarias para una buena ejecución del programa, planificar las actividades y gestionar los recursos para lograr de manera eficiente los objetivos planteados. En este período es de vital importancia realizar reuniones con autoridades locales para plantear y motivar el tema, presentar el modelo, acordar los convenios de trabajo conjunto y acordar los plazos y participantes.

Las primeras conversaciones con el Municipio de Valdivia se iniciaron en el año 2006. Según las necesidades identificadas por el De-

partamento de Educación se acordó el tipo de trabajo que se adecuaba a la realidad de las escuelas, los beneficiarios y la forma de llevar a cabo la implementación del programa. Así mismo, se definieron y comprometieron los recursos humanos y económicos. Posteriormente, se tramitó la acreditación del programa en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y se presentó el proyecto a la Ley N°19.247 de donaciones con fines educacionales.

#### Etapas intermedias

En esta etapa se coordinaron todos los recursos humanos y materiales de acuerdo a lo establecido en el diseño del Programa a fin de entregar una formación de excelencia en el tema y conseguir los objetivos planteados. De este modo, se inició el contacto directo con los profesores participantes y se implementaron las distintas instancias del perfeccionamiento. Comenzó con una evaluación inicial y concluyó con una evaluación final para constatar resultados alcanzados por el perfeccionamiento.

#### Etapas finales

Durante esta etapa, se entregaron los resultados de la evaluación final del programa y se mantuvieron algunas reuniones con las autoridades educacionales de la comuna y los equipos directivos de los establecimientos participantes. Al finalizar cada una de las versiones del perfeccionamiento se realizaron reuniones con los distintos representantes y actores involucrados para entregar los resultados finales del Programa. Para esto, se generaron instancias de encuentro con equipos directivos

de las escuelas participantes, Departamento de Educación del Municipio y Alcalde. Si bien no se intencionó el seguimiento del Programa, una vez finalizado el perfeccionamiento se mantuvo el contacto y la alianza con las autoridades de la comuna, los establecimientos educacionales y los profesores. Cada grupo de escuelas que finalizó el programa de Autoestima, inició un nuevo perfeccionamiento - esta vez-, destinado a fortalecer a los profesores en estrategias de Lectura y Escritura Temprana (Programa LET). En este sentido, el programa de Autoestima fue el primero de una línea de trabajo con la comuna.

### 3.5 Recursos financieros

La implementación del programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes” fue financiada con recursos de la empresa ARAUCO a través de su Fundación Educacional. En las tres versiones realizadas, el Programa fue presentado por el Municipio de Valdivia para ser acogido a la Ley de Donaciones con Fines Educacionales n°19.247, y aprobado con resoluciones exentas n°0101 en la aplicación 2007, n° 1886 en la aplicación 2008 y n° 1449 en la aplicación 2009-2010.

En total, la donación realizada para la ejecución del Programa en todas las escuelas municipales de Valdivia, asciende a un total de 6.699 UF, monto que al momento de hacerse efectivo se tradujo en \$140.125.000 pesos. En promedio, esto corresponde aproximadamente a \$292.537 por cada profesor participante y a \$13.082 por cada alumno beneficiado en forma indirecta.

<sup>13</sup> Cada versión fue inscrita con un Registro Público Nacional diferente: 2007 RPNP 07-0673 / 2008 RPNP 08-0588 / 2009-10 RPNP 10-0331.

# PARTE II. RESULTADOS

## 1. SISTEMA DE EVALUACIÓN

En el contexto de la evaluación de sus programas, Fundación Educacional Arauco hace seguimiento al progreso y cumplimiento de los objetivos a través de distintos instrumentos. En el caso del programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes”, la evaluación consideró la aplicación de instrumentos orientados a determinar resultados a nivel de producto y de efecto.

La aplicación de los instrumentos fue de carácter colectiva, y se realizó al inicio de la primera jornada y al término de la tercera y última jornada de cada una de las versiones del Programa. Los resultados que se presentan, corresponden a una muestra de seguimiento, es decir, el grupo de profesores que se mantuvo durante el Programa y que contestó las evaluaciones tanto al inicio como al final. Por otra parte, para medir el logro de las acciones realizadas, se incorporan en el análisis las estadísticas de inscripción y acreditación CPEIP y el cumplimiento de las actividades propuestas.

Este Programa estuvo centrado en la figura del profesor y en el desarrollo de su autoestima profesional y personal. Pese a que se entregó un modelo y herramientas para trabajar el tema con los alumnos, no se planteó el seguimiento de la transferencia al aula, razón por la cual no se contempló una evaluación de impacto a nivel de los alumnos.

### SISTEMA DE EVALUACIÓN PROGRAMA AUTOESTIMA VALDIVIA

Instrumentos y medios de verificación	Evaluación a nivel de Productos	Evaluación a nivel de Efecto
Síntesis de cumplimiento de actividades		
Registro de inscripción y acreditación CPEIP		
Cuestionario de Evaluación del Programa (Fundación Educacional Arauco)		
Tennessee Self Concept Scale		

#### a) Evaluación de Producto

Corresponde a la evaluación de aspectos relacionados con la implementación del Programa. Por un lado, se mide el nivel de cumplimiento de las actividades planificadas y la cobertura alcanzada en base a la cantidad de profesores inscritos y aprobados. Por otra parte, se busca determinar la valoración que los participantes hacen del Programa en términos de su funcionamiento, pertinencia de los temas tratados y aporte al desarrollo personal y profesional. Para





certificado de aprobación (ver tabla 19). El porcentaje de reprobación, de 27%, se explica por no cumplimiento del requisito mínimo de 80% de asistencia.

**b) Evaluación de las acciones realizadas**

· Registro de inscripción y acreditación CPEIP

A lo largo del Programa se ofreció oportunidad de perfeccionamiento al 100% de las escuelas municipales de Valdivia, participando un total de 479 profesores y directivos. De este grupo, se inscribieron 436 docentes para recibir acreditación CPEIP, de los cuales el 73% obtuvo certificado de aprobación (ver tabla 19). El porcentaje de reprobación, de 27%, se explica por no cumplimiento del requisito mínimo de 80% de asistencia.

Se destaca el aumento de la participación a través de las distintas versiones del Programa. En la última versión, a pesar de los cambios en la planta docente que se producen año a año y de los retiros causados por esta situación, se obtuvo el mayor porcentaje de asistencia y permanencia de aquellos docentes que se inscribieron inicialmente en el Programa.

· Valoración del Programa

La valoración del programa se evaluó a través del “Cuestionario de Evaluación del Programa”, aplicado al inicio y al final de cada versión. En relación a la percepción de los beneficiarios sobre el programa en sí mismo, se indagó sobre 4 aspectos principales: a) Motivación inicial por participar; b) Aspectos generales de la implementación del programa;

c) Contenidos y Materiales entregados y d) Cumplimiento de expectativas.

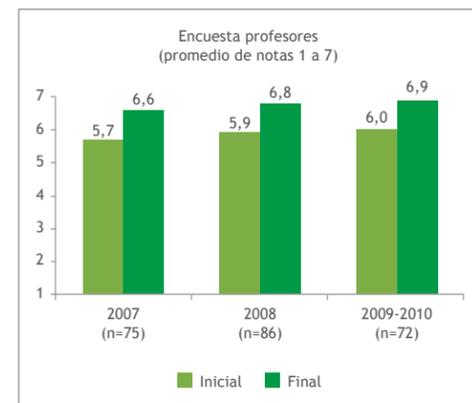
i. Motivación por participar: con una escala de 1 a 7 se preguntó a los participantes sobre su motivación por participar en el Programa. Tal como se ve en el Gráfico n° 1, en las tres versiones del perfeccionamiento se aprecia una menor motivación inicial por participar, alcanzando una muy alta valoración al finalizar el perfeccionamiento. Se destaca que tanto la motivación inicial, como final, se incrementa conforme avanzan las versiones del Programa.

**Tabla 19: Porcentaje de Acreditación CPEIP**

Versión	2007	2008	2009-2010	Total
Inscritos	129	165	142	436
Aprobados <sup>16</sup>	68%	72%	78%	73%
Reprobados	32%	28%	22%	27%

Fuente: Informes de Ejecución CPEIP.

**Gráfico 1: Motivación por participar en el programa**



<sup>16</sup> Para lograr la aprobación se requería un mínimo de 80% de asistencia

ii. Aspectos generales de la implementación del programa: con una escala de 1 a 7 se preguntó a los beneficiarios su percepción sobre la utilidad del perfeccionamiento, el clima de trabajo durante las actividades, la calidad de los docentes a cargo de talleres y conferencias, la organización y cumplimiento de los compromisos de Fundación Arauco. En general, los participantes realizan una muy buena evaluación de todos los aspectos consultados (ver tabla 20).

**Tabla 20: Evaluación de aspectos generales de la implementación del programa**

Evaluación Final	2007 (n=75)	2008 (n=86)	2009-2010 (n=72)
Utilidad del perfeccionamiento	6,8	7,0	6,9
Clima de trabajo	6,9	7,0	7,0
Calidad de los docentes	6,9	7,0	7,0
Organización	6,8	6,9	6,9
Cumplimiento de compromisos de Fd. Arauco	6,8	7,0	6,9

En las tres versiones del Programa, se destacan como puntos especialmente bien valorados el clima de trabajo durante las actividades de perfeccionamiento y la calidad de los docentes a cargo del mismo. Ambos aspectos son elementos centrales en el diseño y puesta en marcha de los programas realizados por Fundación Arauco. El primero es fundamental en la creación de instancias de apertura donde los participantes se sientan invitados y cómodos para explorar sus emociones y compartir con el resto del grupo, aspecto especialmente importante en programas que abordan temáticas de desarrollo personal. Por su parte, la calidad de los docentes es central para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje y buen manejo de grupo.

iii. Contenidos y materiales entregados: en todas las jornadas de perfeccionamiento se contó con la presencia de algún conferencista experto en los temas relativos a la unidad de aprendizaje. A través de estas conferencias y posterior análisis en talleres, fueron entregados los contenidos teóricos y prácticos. Además, todos los participantes recibieron materiales para complementar tanto su aprendizaje como la posible transferencia al aula. Para esto, en cada jornada se hizo entrega de documentos teóricos y de las presentaciones de los conferencistas. Además, se dedicó un día de trabajo para la entrega y exploración del Manual de autoestima “Confiar en Uno mismo”. Para evaluar estos aspectos se preguntó a los beneficiarios su percepción en base a una escala de 1 a 7.



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

Tabla 21: Evaluación de contenidos y materiales del programa

Evaluación Final		2007 (n=75)	2008 (n=86)	2009-2010 (n=72)
CONTENIDOS	Pertinencia de los contenidos tratados	6,9	7,0	7,0
	Claridad de los contenidos tratados	6,9	7,0	7,0
	Aplicabilidad de los contenidos tratados	6,8	7,0	7,0
MATERIALES	Calidad	6,9	6,9	6,9
	Utilidad	6,8	7,0	7,0
	Cantidad	6,8	6,9	6,9

Tal como muestra la tabla 21, todas las evaluaciones se encuentran entre 6,8 y 7,0. Tanto la pertinencia, claridad y aplicabilidad de los contenidos trabajados a lo largo del perfeccionamiento como la calidad, utilidad y cantidad de materiales entregados fueron muy bien evaluados por los participantes, especialmente en las dos últimas versiones del programa.

iv. Cumplimiento de expectativas: al finalizar el Programa se indagó en el grado cumplimiento de expectativas en relación a lo entregado por el perfeccionamiento. Con las categorías “Muy cumplida”, “Cumplida”, “Algo cumplida” y “No cumplida” se indagó sobre la satisfacción de los docentes en relación a los siguientes aspectos: a) Modelo de trabajo transferible al quehacer con los alumnos; b) Oportunidad de fortalecer la autoestima personal a lo largo del perfeccionamiento, c) Oportunidad de fortalecer el equipo de trabajo y d) Favorecer la autoestima del alumno a través de la aplicación de los aprendizajes en la práctica docente.

Para el análisis de los resultados se consideraron las categorías “muy cumplida” y “cumplida”, en el propósito de focalizar en los aspectos más valorados desde la percepción de los beneficiarios.

Tal como muestra la tabla n° 22, se constata que la más alta valoración en la categoría “muy cumplida”, se refiere al cumplimiento de las expectativas en relación al “fortalecimiento de su autoestima personal”, donde un 71% de los profesores en promedio, lo considera muy cumplido. Esto es muy relevante porque responde al objetivo central del Programa.

Lo menos logrado, al observar sólo la categoría muy cumplida, se relaciona con el tema de ser “un modelo transferible al trabajo con alumnos” donde un 54 % de los profesores lo siente como algo muy cumplido. Si bien este fue un aspecto considerado dentro del Programa, ya que se entregó el Manual “Confiar en uno Mismo” y los elementos básicos para su aplicación en el aula, no fue un aspecto focalizado ni se hizo acompañamiento al tema. Sin embargo al sumar las categorías “muy cumplido” y “cumplido”, el 93% de los profesores siente satisfecha su expectativa en relación al tema.

Tabla 22: Cumplimiento de expectativas en relación al programa

Aspectos considerados	Evaluación Final	2007 (n=75)	2008 (n=86)	2009-2010 (n=72)	Prom. Ponderado
Modelo transferible al trabajo con alumnos	a. Muy cumplida	48%	52%	63%	54%
	b. Cumplida	43%	40%	35%	39%
	Total (a + b)	91%	92%	97%	93%
Fortalecer autoestima personal	a. Muy cumplida	57%	74%	83%	71%
	b. Cumplida	36%	17%	17%	23%
	Total (a + b)	93%	91%	100%	94%
Fortalecer trabajo en equipo	a. Muy cumplida	55%	56%	74%	61%
	b. Cumplida	41%	32%	26%	33%
	Total (a + b)	96%	89%	100%	94%
Favorecer autoestima del alumno	a. Muy cumplida	48%	55%	71%	58%
	b. Cumplida	45%	39%	28%	38%
	Total (a + b)	93%	94%	99%	96%

Si bien existen diferencias en cada una de las versiones de implementación de este Programa, en forma transversal las evaluaciones del perfeccionamiento son positivas y similares en los porcentajes de valoración. En casi todos los aspectos, cerca del 50% de los individuos de la muestra evaluó sus expectativas como “muy cumplidas” y más del 90% evaluó como “muy cumplidas” o “cumplidas” sus expectativas.

Por otra parte, se destaca el incremento de una percepción positiva de los diferentes aspectos del programa de una versión a otra. Cada versión tuvo ciertas diferencias en sus evaluaciones y la última logró el mayor grado de cumplimiento de expectativas en todos los aspectos.

- El año 2007 el aspecto mejor evaluado fue el “fortalecimiento del trabajo en equipo” con un 96% de profesores que lo consideró “muy cumplido” o “cumplido”.

- El año 2008 el aspecto mejor evaluado fue “favorecer la autoestima del alumno” con un 94% de docentes que consideró sus expectativas “muy cumplidas” o “cumplidas”. Este mismo año, el “fortalecimiento del trabajo en equipo” fue considerado “muy cumplido” o “cumplido” por el 89% de los profesores. Si bien el porcentaje se mantiene elevado, es el único aspecto que baja del 90% de cumplimiento de expectativas.

- Por último, en la versión realizada durante los años 2009 y 2010, el 100% de la muestra de participantes consideró sus expectativas “muy cumplidas” o “cumplidas” en relación al fortalecimiento de su autoestima personal y fortalecimiento del trabajo en equipo.

## 2.2 Resultados de efecto

Como ya se ha mencionado, aquí se busca identificar posibles cambios en el nivel de autoestima de los beneficiarios directos y en la percepción en relación a sí mismos en lo personal y profesional, la actitud hacia los alumnos y colegas, la percepción de aprendizaje y transferencia al aula de los contenidos trabajados y la percepción del funcionamiento de la escuela en relación a temas vinculados con el clima social escolar.

### a) Efecto en el Autoconcepto

Mediante la aplicación del test estandarizado Tennessee Self-Concept Scale, TSC-2, fue posible obtener resultados relacionadas con el “Autoconcepto General” de los participantes, el cual se basa en 3 dimensiones generales y 6 escalas específicas del autoconcepto. Los resultados de este instrumento se expresan en puntaje T. El rango de puntajes oscila entre los 20 y los 80 puntos, considerándose como normal o promedio todos aquellos resultados que se encuentran entre los 40 y los 60 puntos.

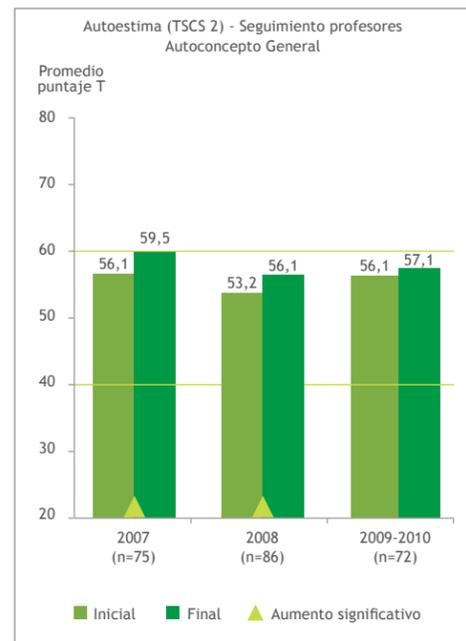
Dimensiones y Escalas del Autoconcepto (Tennessee Self Concept Scale)	
Dimensiones	<p><b>Comportamiento:</b> cómo se siente el sujeto en relación a lo que hace o a la forma en que actúa. Es decir, su percepción personal respecto de su propia conducta o como funciona.</p> <p><b>Identidad:</b> autopercepción general, cómo el individuo describe su propia identidad.</p> <p><b>Satisfacción:</b> refleja cuán satisfecho se siente el sujeto en relación a su autopercepción. En general refleja el nivel de autoaceptación.</p>
Escalas	<p><b>Físico:</b> aspectos relacionados con la salud, las habilidades físicas o corporales y el autocuidado, así como la autopercepción respecto de los atributos físicos (apariencia, estatura, rasgos, etc.).</p> <p><b>Moral:</b> valor moral y sentimientos en relación a ser una “buena” o “mala” persona, así como la satisfacción frente a una religión o falta de ella.</p> <p><b>Personal:</b> sentimientos de autovaloración y adecuación como persona en aspectos de la personalidad no referidos a lo físico ni a lo social, reflejando la integración global de la personalidad.</p> <p><b>Familiar:</b> sentimientos de adecuación, orgullo y valoración como miembro de una familia y percepción en relación a su círculo más cercano o inmediato.</p> <p><b>Social:</b> sentimientos de adecuación y valor personal en la interacción con otras personas, más allá del medio familiar.</p> <p><b>Académico/laboral:</b> refiere a como se percibe en el ámbito académico o laboral y cómo son vistos por los otros en estos ámbitos.</p>



· Autoconcepto General

En términos generales, tras la implementación el programa se observó una mejora en el Autoconcepto General de los participantes. Si bien en las tres versiones del Programa los docentes se situaban en la categoría “media alta”, al inicio del programa, los puntajes tienden a incrementarse en la evaluación final. Esta mejora es estadísticamente significativa en las dos primeras versiones, con un aumento de 3,4 puntos el año 2007 y de 2,9 puntos el año 2008 (ver Gráfico 2).

Gráfico 2: Autoconcepto General. TSC-2



· Dimensiones del Autoconcepto

Al igual que en los resultados generales del TSCS-2, al inicio del programa las tres dimensiones del autoconcepto (Comportamiento, Identidad y Satisfacción) se encuentran en la categoría “media alta” y es posible apreciar una tendencia positiva en la evaluación final. Estos cambios son estadísticamente significativos en las 3 dimensiones, en las dos primeras versiones del Programa. En la tercera versión, los cambios no alcanzan a ser significativos (ver Gráfico n° 3).

· Escalas del Autoconcepto

Tal como se aprecia en el Gráfico n° 4, al inicio del Programa todas las escalas del autoconcepto aparecen en la categoría “media alta”. Al finalizar, las tres versiones del pPrograma se observa una tendencia positiva con incremento de los puntajes. En las dos primeras versiones se observan progresos estadísticamente significativos en al menos 4 de las 6 dimensiones. El año 2007 estas mejoras corresponden a las escalas Físico, Moral, Personal y Social; mientras que el año 2008 a las escalas Moral, Personal, Social y Académico Laboral. De estas se destacan los cambios en las dimensiones Personal y Social, ya que fueron aspectos trabajados con especial énfasis durante el perfeccionamiento. La primera refiere al sentimiento de adecuación de la propia personalidad e integración global de ésta, mientras que la segunda dice relación con el sentimiento de adecuación en la interacción con otras personas más allá del medio familiar. Respecto a la tercera versión del perfeccionamiento, no se observan cambios significativos en ninguna de las escalas evaluadas.

Gráfico 3: Dimensiones del Autoconcepto. TSC-2

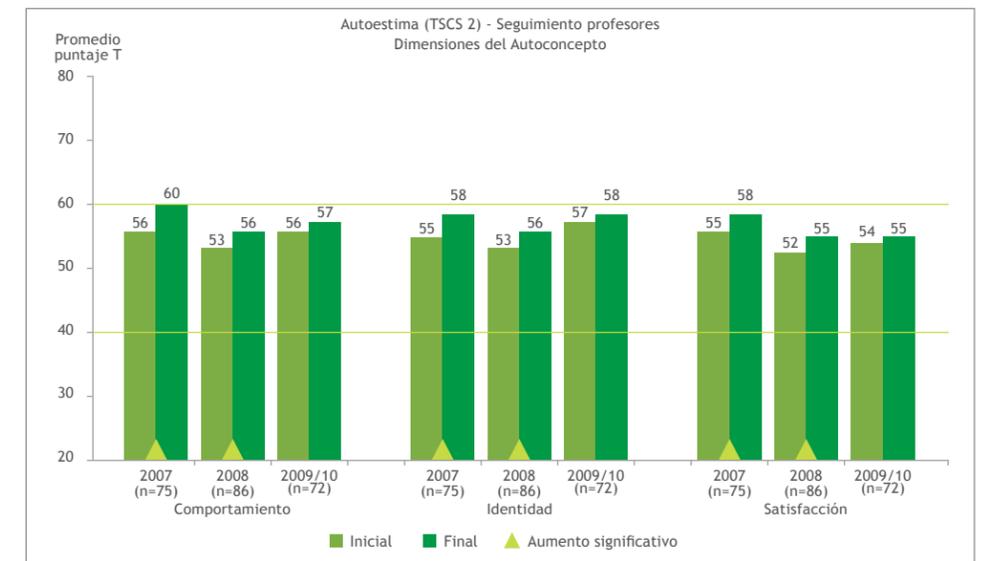
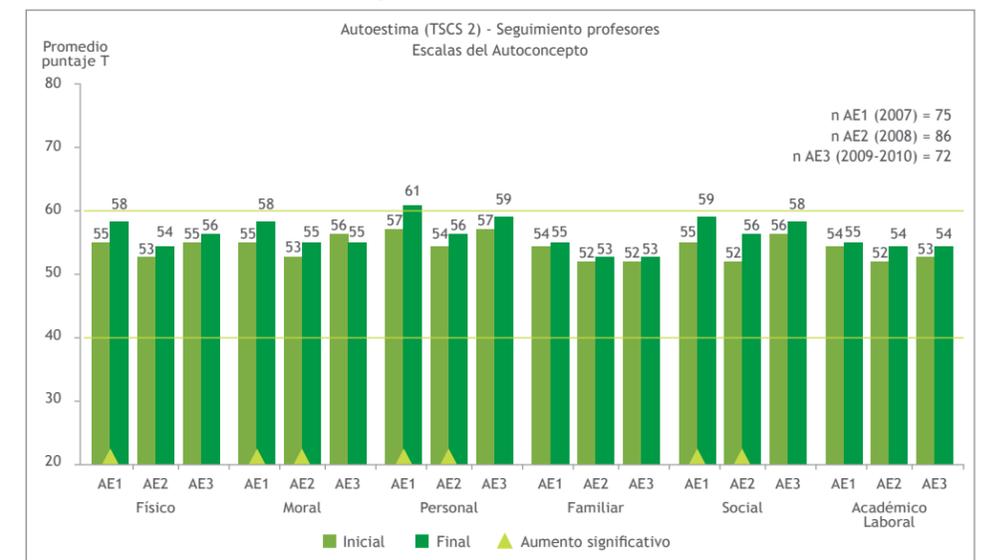


Gráfico 4: Escalas del Autoconcepto. TSC-2



**b) Efecto en la percepción de sí mismo y de otros**

A través del “Cuestionario de evaluación del programa” aplicado al inicio y final de cada versión del perfeccionamiento, se solicitó a los participantes que evaluaran ciertos aspectos asociados a la valoración de sí mismo y de otros con una escala de 1 a 7 (ver tabla 23).

**Tabla 23: Percepción de si mismo y de otros**

Pregunta: en relación a los siguientes aspectos, evalúe con una nota de 1 a 7.	2007 (n=75)		2008 (n=86)		2009-2010 (n=72)	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
La valoración que tiene de usted como profesional	6,6	6,8	6,4	6,7	6,7	6,8
La percepción de logro que tiene sobre su labor como profesor	6,5	6,7	6,4	6,6	6,5	6,7
La valoración personal que tiene de usted, más allá de lo profesional	6,8	6,8	6,5	6,8	6,7	6,9
La valoración profesional que tiene de sus colegas	6,4	6,6	6,2	6,5	6,5	6,8
La valoración personal que hace de sus alumnos	6,3	6,7	6,3	6,6	6,5	6,9
La importancia del rol del profesor	6,9	7,0	6,8	6,9	6,9	7,0

En la primera versión del programa el aspecto que presentó mayor variación fue la valoración personal que hacen de sus alumnos. En la segunda versión del perfeccionamiento es dónde se aprecian cambios en un mayor número de aspectos. Se destacan la valoración personal que los docentes hacen de ellos mismos como profesional y también más allá de lo profesional, la valoración profesional de sus colegas y la valoración personal de sus alumnos. En la tercera versión del programa los mayores cambios se observan en la percepción de logro sobre la labor como profesor, la valoración profesional de los colegas y la valoración de los alumnos.

En términos generales, en las tres versiones del Programa los participantes presentan una buena evaluación tanto al inicio como al final del programa. Sin embargo, en las tres versiones se aprecia una mejora en la evaluación de casi todos los ítems consultados. De todos los aspectos evaluados, en las tres versiones se destaca una mejora en la valoración hacia los alumnos.

**c) Efecto en la percepción del funcionamiento de la escuela**

A través del “Cuestionario de evaluación del programa” se buscó indagar en la percepción de los beneficiarios sobre diversos aspectos vinculados con el funcionamiento general de

sus establecimientos. Se solicitó a los participantes que evaluaran a través de las categorías “Muy bueno”, “Bueno”, “Regular” y “Escaso o nulo”, la calidad y cantidad de trabajo en equipo, relación interpersonal entre los colegas, relaciones con el equipo directivo, apoyo entre los colegas y percepción sobre el clima o ambiente escolar. A continuación se describen los resultados obtenidos en cada versión.

· Versión N° 1 (2007)

La percepción de los docentes en relación al funcionamiento de sus respectivas escuelas al inicio del programa es bastante positiva, con un rango comprendido entre el 79% y 89% de profesores que consideraban “muy bueno” o “bueno” aspectos como la cantidad y calidad del trabajo en equipo, relación interpersonal y apoyo entre los colegas, relación con el equipo directivo y clima o ambiente escolar. Tal como se aprecia en la tabla n° 24, una vez finalizado el Programa se observa una mejora en todos los aspectos, destacándose especialmente una mejora en la percepción de la relación y el apoyo entre los colegas y clima o ambiente escolar.

**Tabla 24: Funcionamiento General Escuela. Versión 2007**

Dimensiones Evaluadas	Encuesta Inicial		Encuesta final	
	Muy bueno + Bueno	Regular + Escaso o Nulo	Muy bueno + Bueno	Regular + Escaso o Nulo
Cantidad de trabajo en equipo	79%	20%	80%	16%
Calidad del trabajo en equipo	85%	12%	85%	12%
Relación interpersonal entre los colegas	85%	13%	92%	5%
Relaciones con el equipo directivo	89%	8%	93%	4%
Apoyo de los colegas	84%	15%	93%	4%
Clima o ambiente escolar	85%	13%	92%	5%

Nota: con el objetivo de simplificar la presentación de los datos, para la elaboración de esta tabla se agruparon las categorías “Muy bueno” y “bueno” y las categorías “Regular” y “Escaso o nulo”. Se excluyó la categoría “No contesta” por representar un porcentaje demasiado bajo.

· Versión N° 2 (2008)

En la tabla n° 25 es posible observar que la percepción de los docentes -en relación al funcionamiento de sus respectivas escuelas al inicio del programa-, es muy destacad. En un rango comprendido entre el 82% y 97% de profesores que consideraban “Muy bueno y Bueno” aspectos como la cantidad y calidad del trabajo en equipo, relación interpersonal y apoyo entre los colegas, relación con el equipo directivo y clima o ambiente escolar. Sin



*“En la evaluación final de la tercera versión del programa, se destacan las mejoras asociadas a la percepción sobre el trabajo en equipo y la relación entre los colegas”*

embargo, en la evaluación final de esta versión del Programa llama la atención, una disminución en todos los aspectos mencionados, con especial deterioro de las relaciones con el equipo directivo y relaciones entre los colegas. Frente a esta realidad, se conversó el tema con las autoridades municipales con el objetivo de favorecer instancias extraprograma que dieran el espacio y la oportunidad de búsqueda de soluciones en las unidades educativas que lo necesitaran.

**Tabla 25: Funcionamiento General Escuela. Versión 2008**

Dimensiones Evaluadas	Encuesta Inicial		Encuesta final	
	Muy bueno + Bueno	Regular + Escaso o Nulo	Muy bueno + Bueno	Regular + Escaso o Nulo
Cantidad de trabajo en equipo	85%	15%	78%	22%
Calidad del trabajo en equipo	82%	18%	81%	19%
Relación interpersonal entre los colegas	87%	13%	74%	26%
Relaciones con el equipo directivo	97%	4%	79%	21%
Apoyo de los colegas	86%	14%	84%	16%
Clima o ambiente escolar	89%	11%	85%	15%

Nota: con el objetivo de simplificar la presentación de los datos, para la elaboración de esta tabla se agruparon las categorías “Muy bueno” y “bueno” y las categorías “Regular” y “Escaso o nulo”. Se excluyó la categoría “No contesta” por representar un porcentaje demasiado bajo.

• Versión N° 3 (2009-2010)

Tal como se muestra en la tabla n° 26, al inicio del Programa la percepción de los docentes en relación al funcionamiento de sus respectivas escuelas es positiva, con un rango comprendido entre el 71% y 89% de profesores que consideraban “Muy bueno” o “Bueno” aspectos como la cantidad y calidad del trabajo en equipo, relación interpersonal y apoyo entre los colegas, relaciones con el equipo directivo y clima o ambiente escolar. Al igual que en la primera versión del Programa, una vez finalizado el perfeccionamiento se aprecia una mejora en la evaluación de todos los aspectos mencionados, salvo en las “Relaciones con el equipo directivo”. Este es el único aspecto que muestra una muy leve disminución. Si bien presenta una muy buena evaluación -tanto al inicio como al final del programa-, con cerca de un 90% de profesores que lo consideraba “muy bueno” o “bueno”, en la evaluación final aumenta 4 puntos el porcentaje de profesores que percibe este aspecto como “regular”. En esta oportunidad se destacan las mejoras asociadas a la percepción sobre al **trabajo en equipo y relación entre los colegas**.



**Tabla 26: Funcionamiento General Escuela. Versión 2009-2010**

Dimensiones Evaluadas	Encuesta Inicial		Encuesta final	
	Muy bueno + Bueno	Regular + Escaso o Nulo	Muy bueno + Bueno	Regular + Escaso o Nulo
Cantidad de trabajo en equipo	71%	25%	89%	10%
Calidad del trabajo en equipo	71%	24%	86%	13%
Relación interpersonal entre los colegas	79%	14%	94%	4%
Relaciones con el equipo directivo	89%	6%	88%	10%
Apoyo de los colegas	85%	11%	93%	6%
Clima o ambiente escolar	85%	11%	92%	6%

Nota: con el objetivo de simplificar la presentación de los datos, para la elaboración de esta tabla se agruparon las categorías “Muy bueno” y “bueno” y las categorías “Regular” y “Escaso o nulo”. Se excluyó la categoría “No contesta” por representar un porcentaje demasiado bajo.

En términos generales es interesante notar que tanto en la primera como en la tercera versión del Programa se aprecian mejoras importantes en la percepción de los docentes en temas como la calidad del trabajo en equipo, relación interpersonal entre los colegas, apoyo de los colegas, relación con el equipo directivo y clima escolar. Los mayores progresos se observan en la tercera versión: grupo de profesores que inicia el programa con una peor evaluación general de estos aspectos y finaliza con la mejor evaluación del funcionamiento general de la escuela de las tres versiones del perfeccionamiento.

**d) Percepción de motivación, aprendizaje y transferencia al aula**

La motivación por aplicar lo aprendido, el aprendizaje durante el perfeccionamiento y el nivel de transferencia al aula se evaluó a través del “Cuestionario de Evaluación del Programa”, el cual recoge las percepciones de los docentes en torno a estos temas. Con una escala de 1 a 7 se preguntó a los beneficiarios por su grado de motivación por aplicar lo aprendido, aspecto básico para la transferencia al aula. Como se observa en la Tabla n° 27, los participantes contemplados en la muestra expresan una gran motivación por aplicar lo aprendido, la cual aumenta de un perfeccionamiento a otro.

**Tabla 27: Motivación por aplicar lo aprendido**

2007 (n=75)	2008 (n=86)	2009-2010 (n=72)
Final	Final	Final
6,7	6,8	6,9

Por otra parte, se indagó acerca de la percepción de nivel de logro en relación a los aprendizajes alcanzados con el perfeccionamiento y la aplicación en el aula de los contenidos tratados. Para esto se emplearon las categorías “Muy logrado”, “Logrado”, “Poco logrado” y “Nada Logrado”. En general se destaca en los participantes una elevada percepción de logro tanto en los aprendizajes como en la aplicación en el aula (ver tabla 28).

**Tabla 28: Percepción de aprendizaje y aplicación en el aula**

Evaluación Final	2007 (n=75)			2008 (n=86)			2009-2010 (n=72)		
	a. Muy Logrado	b. Lo-grado	Total (a+b)	a. Muy Logrado	b. Lo-grado	Total (a+b)	a. Muy Logrado	b. Lo-grado	Total (a+b)
Nivel de aprendizaje de los contenidos tratados	65%	32%	<b>97%</b>	68%	31%	<b>99%</b>	81%	18%	<b>99%</b>
Nivel de aplicación en aula de los contenidos tratados	47%	44%	<b>91%</b>	36%	64%	<b>100%</b>	58%	39%	<b>97%</b>

Nota: para la elaboración de esta tabla sólo se consideraron sólo las categorías “muy logrado” y “logrado” puesto que agrupan la mayoría de las respuestas.

El año 2007, el 97% de los profesores manifestó sentir “muy logrados” o “logrados” los aprendizajes y un 91% consideró que el nivel de aplicación de lo aprendido con sus propios alumnos estaba “muy logrado” o “logrado”. En estos mismos ítems, el año 2008 el 99% los profesores evaluó “muy logrado” o “logrado” los aprendizajes, mientras que el 100% consideró que al momento de realizar la evaluación, la aplicación de los contenidos con sus alumnos estaba “muy lograda” o “lograda”. Porcentajes similares se obtienen en la última versión del Programa, donde un 99% de profesores considera “muy logrado” o “logrado” el aprendizaje de los contenidos y un 97% dice que la transferencia al aula se encuentra “muy lograda” o “lograda”.

# PARTE IV. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Luego de 4 años de trabajo y de la aplicación de 3 versiones sucesivas del programa “Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes” implementado en la comuna de Valdivia, es posible identificar logros alcanzados así como aspectos a mejorar en futuras implementaciones de programas similares. A continuación, se presentan conclusiones en relación al programa propiamente tal o evaluación de producto, conclusiones en torno el efecto logrado en los beneficiarios directos y un análisis sobre el logro de los objetivos planteados en este Programa. Por último, se desarrollan algunas reflexiones finales.

## 1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS RESULTADOS DE PRODUCTO

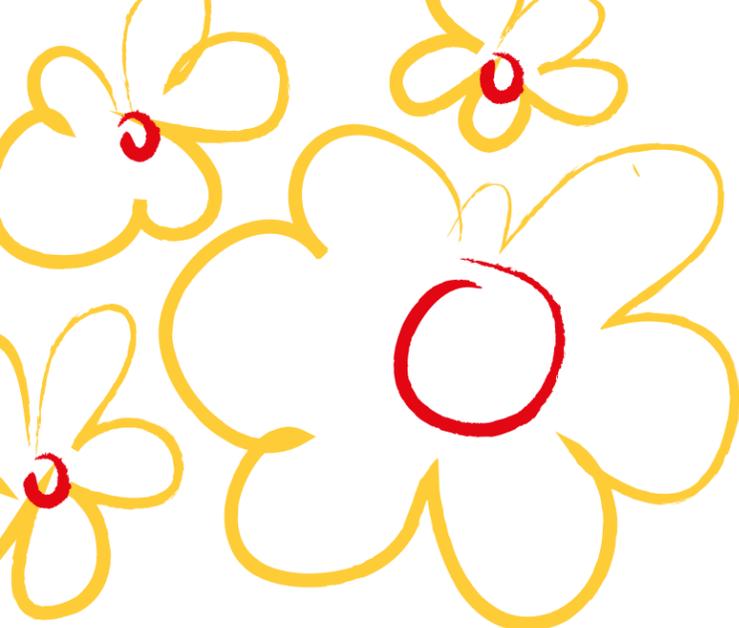
A lo largo de las tres versiones del Programa se cumplieron todos los compromisos acordados entre las autoridades educacionales Ministeriales y Comunes, y Fundación Educativa Arauco. Se llevaron a cabo las actividades de perfeccionamiento planificadas con las condiciones físicas y materiales requeridas para ello, dando **oportunidad de perfeccionamiento** a los equipos docentes del 100% de las escuelas básicas municipales de la comuna de Valdivia.

A pesar de los problemas de continuidad experimentados en la tercera versión del Programa, en el total de las tres aplicaciones, se contó con la participación de 479 profesores de la comuna, de los cuales 436 se inscribieron para recibir acreditación CPEIP.

De este último grupo, se obtuvo un 73% de acreditación<sup>17</sup>. Una de las características de los programas de Fundación Arauco, es su enfoque territorial y la participación de todos los miembros de los equipos docentes de las escuelas. Esto es lo que permite fortalecer el trabajo en equipo, y promover un lenguaje común a nivel de escuela y comuna. Los temas referidos a clima social escolar y desarrollo socio-emocional requieren ser trabajados en forma sistémica por toda la comunidad escolar. Contar en la comuna con un grupo amplio de profesores y directivos capacitados en esta materia es, sin duda, un logro importante y el primer paso para desarrollar un trabajo adecuado en estos ámbitos.

En relación a la **implementación del programa**, dentro de los aspectos más valorados por los profesores, se encuentra el **clima de trabajo** en el cual se realizaron las actividades de perfeccionamiento y la **calidad de los docentes** a cargo del mismo. Esta evaluación es relevante ya que el trabajo para el desarrollo socioemocional requiere de un clima propicio para compartir experiencias y situar el aprendizaje en un contexto coherente con lo que se busca promover. Por otra parte, a través del modelaje se busca transmitir una forma específica de trabajar la autoestima y se generan las condiciones para una mejor apropiación. Una buena valoración de estos aspectos permite asumir que los contenidos fueron entregados en forma adecuada.

<sup>17</sup> Esta cifra correspondía aproximadamente al 65% del total de profesores de educación básica de la Comuna de Valdivia 2014, considerando establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipales.



Respecto a la percepción de los beneficiarios directos sobre el **programa en sí mismo**, se destaca una elevada **motivación por participar** así como una alta valoración de la **utilidad** del perfeccionamiento. Ítems especialmente bien evaluados fueron la propuesta de **contenidos trabajados y materiales entregados**. Los profesores consideraron estos aspectos como pertinentes, útiles y aplicables a su quehacer cotidiano. Esto es significativo a la luz de la importancia de ofrecer perfeccionamientos acordes con las necesidades de los docentes y posibles de transferir al trabajo con los alumnos.

De manera transversal en las tres versiones del Programa, los profesores manifestaron un elevado nivel de **cumplimiento de sus expectativas** respecto a recibir un perfeccionamiento transferible al trabajo con sus estudiantes, junto con ser una oportunidad de fortalecimiento de su autoestima personal y del trabajo en equipo. Se destaca especialmente la percepción de los participantes de que a través de la transferencia al aula de los contenidos y estrategias vistas en el Programa, se podría fortalecer la autoestima de los alumnos. Si bien este no era el foco del perfeccionamiento, una transferencia al aula e impacto indirecto en los alumnos es un aspecto altamente deseable.

## 2. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS RESULTADOS DE EFECTO

Luego de la implementación de cada una de las versiones del Programa fue posible constatar un aumento de los puntajes referidos tanto al **Autoconcepto General** de los par-

ticipantes, como a las tres dimensiones y las seis escalas del autoconcepto. Los cambios fueron estadísticamente significativos en las dos primeras versiones del perfeccionamiento, mientras que en la tercera versión se detectó una tendencia positiva. Estos resultados confirman la adecuación del modelo de trabajo y su efecto sobre aspectos de la autoestima, tales como las creencias y la autovaloración del sí mismo. Del mismo modo, estos resultados corroboran la percepción de los docentes de que el programa es un **espacio para fortalecer la autoestima personal**. Sin embargo, como se mencionó, la tercera versión presentó una tendencia positiva, pero no estadísticamente significativa. Al observar las diferencias entre una aplicación y otra, aparece con fuerza el hecho de que la tercera versión experimentó importantes problemas en la continuidad de las actividades. Esto permite pensar que el ritmo de trabajo y la periodicidad de las actividades juegan un rol importante a la hora de buscar un efecto en los participantes.

En relación **funcionamiento general de las escuelas**, se destaca tanto al inicio como al final del Programa una evaluación positiva en relación a aspectos como cantidad y calidad de trabajo en equipo, relación interpersonal entre los colegas y con el equipo directivo, y ambiente escolar. En la primera y tercera versión se aprecian mejoras importantes, sin embargo en la segunda versión se aprecia un deterioro del clima de trabajo, marcado especialmente por problemas con los equipos directivos. Estos resultados no parecen estar relacionados con el efecto en

la autoestima de los docentes, ya que en esta versión se obtuvo una mejora estadísticamente significativa de la autoestima de los participantes.

Es posible pensar que las fluctuaciones en las evaluaciones se deban más a factores externos al Programa, como por ejemplo, la contingencia nacional o los cambios en los equipos docentes y directivos, que a las actividades de perfeccionamiento propiamente tal. Sin embargo, la evidencia recogida por la evaluación del Programa no es suficiente para afirmar estas hipótesis. En este sentido, el Programa pareciera tener efecto directo en aspectos relacionados con la autoestima de los participantes, lo que coincide con la cantidad de actividades desarrolladas entorno a ellos. Sin embargo, el potencial efecto del Programa en aspectos relacionados al funcionamiento general de las escuelas queda menos claro y sería interesante revisar estos contenidos en una futura aplicación.

Por último, al finalizar las tres versiones del programa los docentes perciben un elevado nivel de logro de los **aprendizajes** de los contenidos tratados, manifiestan también una alta **motivación por aplicar** lo aprendido con sus propios estudiantes y, la gran mayoría, declaró estar aplicando los contenidos aprendidos para promover la autoestima de sus alumno, aunque este no fuera el foco del perfeccionamiento. Esto resulta muy relevante a la hora de lograr un impacto indirecto en los estudiantes.

## 3. REFLEXIONES

Tanto los resultados de producto como los de efecto, dan cuenta de que para **fortalecer la autoestima personal de los docentes** las acciones realizadas e través del Programa, van en la dirección correcta. Los participantes valoraron ampliamente el perfeccionamiento como un espacio de desarrollo personal lo que queda demostrado en los resultados obtenidos en el test de autoestima, los que dan cuenta de una mejora en el autoconcepto de los participantes de las tres versiones del perfeccionamiento, la cual es estadísticamente significativa en las dos primeras versiones. Respetar los tiempos planificados para la entrega de los contenidos aparece como un elemento decisivo en el efecto sobre la autoestima de los participantes.

Los resultados relativos al **fortalecimiento del clima de trabajo de los equipos docentes** no son concluyentes. Si bien la encuesta de percepción realizada a los participantes muestra una alta valoración del Programa como un espacio de fortalecimiento de los equipos, al preguntar por este tema en forma más detallada, los resultados varían de una aplicación a otra. Cabe preguntar por el efecto real que tiene el Programa sobre estas dimensiones. Sería interesante considerar un aumento del tiempo dedicado al trabajo de fortalecimiento de equipos, así como la forma de distribuir los grupos a lo largo de las jornadas. Usualmente se trabaja mezclando a las escuelas como una manera de homogenizar la participación al eliminar los roles y jerarquías acostumbradas. Sin

## PARTE V. REFERENCIAS

embargo, esto imposibilita que los docentes de una misma escuela puedan conocerse con mayor profundidad. Sería interesante analizar una forma de equilibrar ambos aspectos. Por otra parte, en futuros programas podrían perfeccionarse los instrumentos de evaluación para obtener mayor información sobre estos aspectos.

El objetivo de **entregar un marco teórico y un modelo de trabajo de autoestima transferible al quehacer con los alumnos en el aula y a nivel escuela** se logró ampliamente a través de las tres versiones del programa. Los participantes evaluaron favorablemente tanto los contenidos, como la posibilidad de transferirlos a su quehacer pedagógico. A pesar de que el Programa no contempló acciones directas para impactar en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, la percepción de los docentes de contar con nuevas herramientas para trabajar con sus alumnos es el punto inicial para un cambio en las prácticas docentes e impacto en la formación de los alumnos.

Históricamente los programas implementados por Fundación Educacional Arauco en relación al desarrollo socioemocional han sido muy bien evaluados como instancia de perfeccionamiento desde los participantes. Los profesores tienen escasas posibilidades de formación en estos temas y pocas veces cuentan con oportunidades para su desarrollo personal en el contexto laboral. En este sentido, el espacio ofrecido por el programa "Autoestima y Fortalecimiento de Equipos Docentes" es agradecido y altamente

valorado por los profesores. Los resultados obtenidos a nivel de producto y efecto dan cuenta de la importancia de trabajar este tema y seguir promoviendo su desarrollo en el contexto escolar. Del mismo modo, se confirma el modelo de trabajo de Fundación Arauco como una buena aproximación al perfeccionamiento docente en temas de desarrollo socioemocional.

El desarrollo integral de los estudiantes es el objetivo central de la educación y, no cabe duda alguna, que esto implica abordar transversalmente en las unidades educativas, el desarrollo socioemocional. Como plantean Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la educación emocional en el contexto escolar está ligada al estilo educativo del profesor y a su propio desarrollo emocional. Integrar el tema en el curriculum de formación inicial de los profesores y trabajarlo desde la formación continua, es un desafío aún vigente y de urgente respuesta. No basta con la formación cognitiva, o la implementación de espacios que integren experiencias vivenciales que incidan a generar una autovaloración positiva, para generar ambientes propicios para el aprendizaje y fortalecer estos aspectos en sus futuros estudiantes. De acuerdo a la experiencia de la Fundación, la implementación de programas como el descrito en este informe, puede ser una de las respuestas válidas para este desafío.

**Arón, A.M. & Milicic, N. (1999a).** Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.

**Arón, A.M. & Milicic, N. (1999b).** Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello, Santiago.

**Arón, A. M. & Milicic, N. (2000).** Desgaste Profesional de los Profesores y Clima Social Escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología (ISSI)*, Vol. 32, pp. 447-466.

**Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003).** La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 117-135.

**Bonet, J.V. (1994).** Sé amigo de ti mismo. Editorial Sal Terrae, España.

**Byrne, B. (1994).** Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*. Vol. 31 No. 3, pp. 645-673.

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

**Delors, J. (1996).** Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

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

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

**Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004).** La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.

**Fierro, C., Fourtoul, B. & Rosas, L. (1999).** Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación Acción. México: Paidós.

**Fitts, W.H. & Warren, W.L. (1996).** Tennessee self-concept scale. (2nd Edition). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

**García-Huidobro, J.E. (1999).** La reforma educacional chilena. Madrid: Editorial Popular.

**Haeussler, I.M & Milicic, N. (2005).** Confiar en uno mismo: programa de autoestima. Edición revisada y actualizada. Santiago: Editorial Santillana.

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

**Ilustre Municipalidad de Valdivia, Departamento de Educación y Administración Mu-**

nicipal (2007). Plan anual de desarrollo educativo municipal PADEM 2007. Valdivia, Chile.

Ilustre Municipalidad de Valdivia, Departamento de Educación y Administración Municipal (2008). Plan anual de desarrollo educativo municipal PADEM 2008. Valdivia, Chile.

Ilustre Municipalidad de Valdivia, Departamento de Educación y Administración Municipal (2009). Plan anual de desarrollo educativo municipal PADEM 2009. Valdivia, Chile.

Ilustre Municipalidad de Valdivia (2011). Actualización Plan de Desarrollo Comunal de Valdivia (Pladeco), 2011-2014. Consistorial Consultores.

Jorquera, C. (2004). La construcción de la identidad del profesorado: aportes de la Formación inicial. Revista Intramuros, N° 13. Disponible en: [www.umce.cl/revista/intramuros](http://www.umce.cl/revista/intramuros).

Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. Revista Educar, Vol. 27, 103-117. España.

Meneghello, J. & Grau Martínez, A. (2000). Psiquiatría y psicología de la infancia y la adolescencia. Editorial Panamericana.

Mestre, V. & Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Revista de Psicología General y Aplicada, 49 (2), pp.279-290.

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

MINEDUC. (2003). Criterios para una política de Transversalidad. Comisión de Transversali-

dad - Ministerio de Educación.

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

Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J.Ruz & J. Coquelet (Eds.). Convivencia escolar y calidad de la educación. Pp. 97-112. Santiago: Maval Ltda.

PNUD-MIDEPLAN. (2006). Las Trayectorias del Desarrollo Humano en las comunas de Chile (1994-2003). No. 11. En [www.desarrollohumano.cl](http://www.desarrollohumano.cl).

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval Ltda.

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

Reasoner, R. (2006). Can the use of self-esteem programs in schools actually reduce problem behaviors and create more positive school climates? EE.UU.: International Council for Self-Esteem. Recuperado de <http://www.self-esteem-international.org/research.htm>

Reasoner, R., Dusa, G. (Traducción y adaptación no publicada). Construyendo la Autoestima en las escuelas secundarias. Fundación Educacional Arauco, 2002.

Seligman, N., Meivich, K., Jaycox, L. & Gillham, J. (1995). The optimistic child. Houghton Mifflin Company. New York.

Sotomayor, C. & Walker, H. (2009) (Eds). Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.

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

Voli, R. (1998). Autoestima do professor. Ediciones Loyola, Sao Paulo, Brasil.

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

Weinstein, J. (2002). Calidad y gestión en educación: condiciones y desafíos. Revista Pensamiento Educativo. Vol. 31 (diciembre 2002), pp. 50-71.

#### Sitios web consultados:

· Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Reportes Estadísticos Comunales. En: [http://reportescomunales.bcn.cl/2012/index.php/Valdivia#Ingreso\\_promedio\\_de\\_los\\_hogares\\_CASEN\\_2003-2009](http://reportescomunales.bcn.cl/2012/index.php/Valdivia#Ingreso_promedio_de_los_hogares_CASEN_2003-2009).

· INE, Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. Censo 2002. En: <http://www.ine.cl/cd2002/>.

· Infodocente. Sitio perteneciente al CPEIP, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. En: [www.psponline.cl/infodocente](http://www.psponline.cl/infodocente)

· MINEDUC. (2006, 2007, 2008, 2009, 2010). Informe Nacional de resultados Prueba SIMCE. En: [www.simce.cl](http://www.simce.cl).

· MIDEPLAN. (2006). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen). En: <http://www.redatam.org/redchl/mds/casen/casen2006/Index.html>.

· Nueva Región, Cómo Vamos. Datos estadísticos de desarrollo. En: <http://www.losrios-comovamos.cl/>

· TIDE, Tecnología, Integración y Desarrollo. Datos prueba SIMCE. En: <http://www.tide.cl/>

