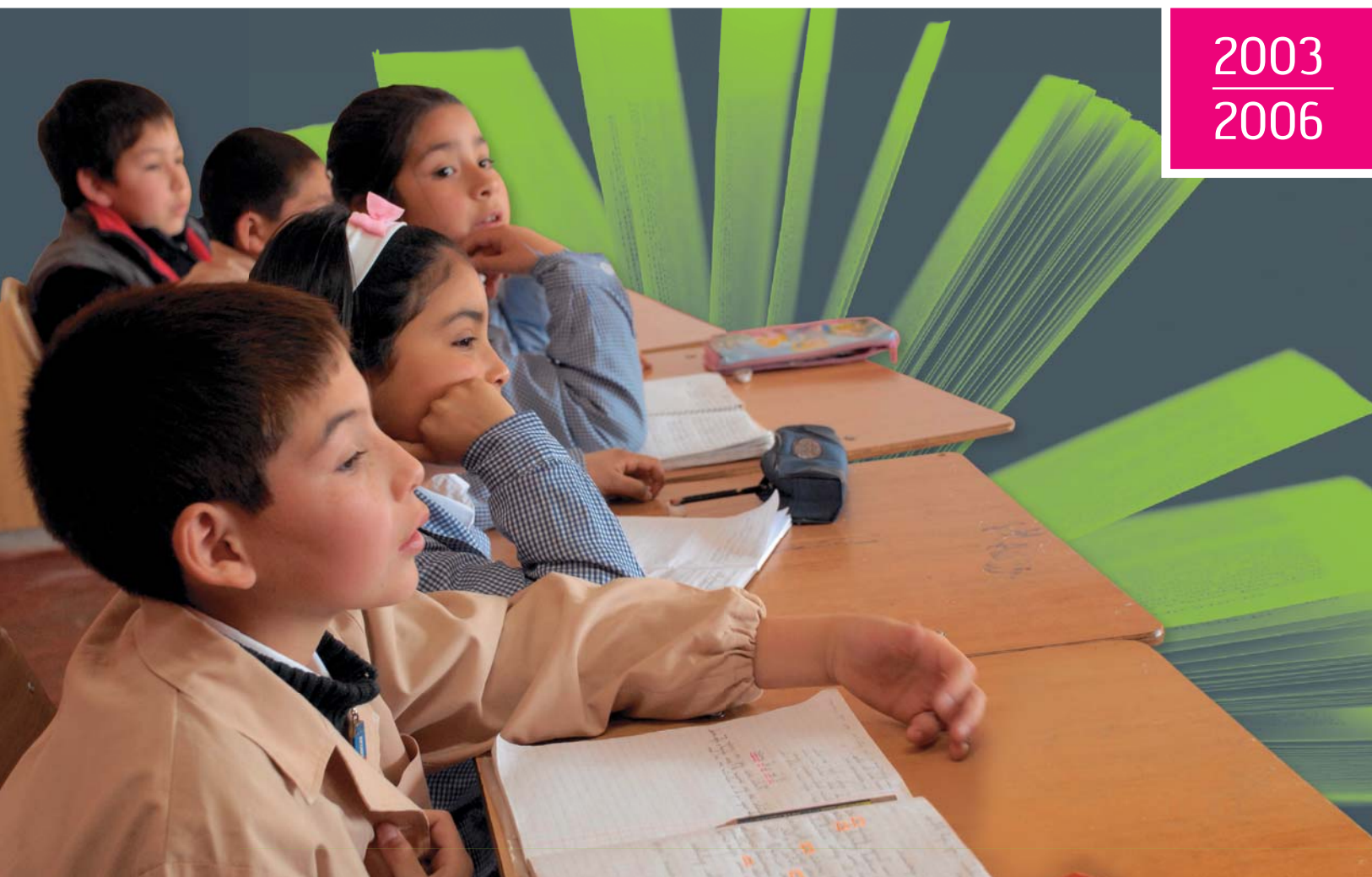

Raíces: Programa de Apoyo
al Desarrollo del Lenguaje

2003
2006



INFORME FINAL

Arauco, Los Álamos, Ránquil



ARAUCO.

Fundación
Educativa



Raíces: Programa de Apoyo
al Desarrollo del Lenguaje

INFORME FINAL

Arauco, Los Álamos, Ránquil

2003
2006



ARAUCO | Fundación
Educativa

Dirección Técnica:

Angélica Prats • Graciela Lucchini • Alejandra Torretti • Isidora Recart

Equipo Encargado:

Angélica Prats (coordinadora Programa) • Judith Avello • Alessandra Caiozzi • Cecilia Cordero • Pilar Infante
María de los Ángeles Pavez • Isidora Recart • Eugenio Rioseco • Emma Ruiz de Gamboa • Ana María Troncoso

Elaboración y redacción Informe:

María de los Ángeles Pavez • Angélica Prats • Blanca Cuadrado • Paulina Melo



ESCUELAS ARAUCO

E-726 Vicente Millán Iriarte
E-727 Mare Nostrum
G-729 Los Cipreces
G-730 Armando Weisse Fuentealba
G-731 Lomas de Anguillas
G-732 Quilén Quilén
G-733 Fermín Ibarra Fritz
G-734 Quilantral
F-735 Jorge Iván Valenzuela Zúñiga
F-736 Los Pinos
G-737 Paso Los Temos
G-738 Mar de los Pinos
G-739 Quidico
G-740 Alto Yani
G-741 Valle Verde
G-742 Hilda Yamira González Muñoz
F-743 San Pedro de Laraquete
G-744 Valle Arauco
G-745 Brisas del Mar
F-746 Valle de Ramadillas
G-747 César Monsalves Flores
F-748 Carlos Sáez Sáez
F-751 Filidor Gaete
G-753 Cerro Colorado
G-755 Pemerehue
G-756 Alto Raqui
Liceo Politécnico Carampangue
Edelmira Vergara Quiñones
El Piure
Jardín Infantil Eduardo Frei Montalva
Jardín Infantil Nueva Esperanza



ESCUELAS RÁNQUIL

C-73 Liceo Virgilio Arias
G-81 América
G-89 Vegas de Concha
G-90 Emilia Werner de Wordemann
G-91 San Ignacio de Palomares
F-92 Nueva Aldea
G-93 Blanca Rosa Guzmán Reyes
G-94 Los Olivos
G-350 Manuel Baquedano

Participantes



ESCUELAS LOS ÁLAMOS

F-795 Pilpilco
E-798 Claudio Sebastián Flores Soto
G-799 Tehualda
G-801 Trongol Bajo
G-802 José Mariano Campos Menchaca
G-803 Los Güalles
F-805 Zaida Araneda Viguera
G-806 Dunas de Pangué
G-807 Independencia
F-808 Orlando Delgado Zúñiga
F-1199 Félix Eyheramendy
G-1174 José Corcino Ulloa Fierro
Escuela Gaspar Cabrales
Escuela Cristo Redentor

EQUIPO FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO

Angélica Prats, Judith Avello, Alessandra Caiozzi, Cecilia Cordero, Pilar Infante, María de los Ángeles Pavez, Isidora Recart, Eugenio Rioseco, Emma Ruiz de Gamboa, Ana María Troncoso.

Además se contó con la participación de los siguientes profesionales de la Fundación: Graciela Lucchini, Alejandra Torretti, Ana María Domínguez, Marcela Sáez, Blanca Cuadrado, Percy Bedwell, Paulina Melo, Carolina Vargas, María Inés González, María Soledad Pacheco, Gladys Davis, Isabel Araya, Patricia Cuevas y Mabel Reyes.

DOCENTES INVITADOS

Gabriela Torres, Ana María Artiagoitia, Anne Marie Oligier, Fanny Dittborn, Mónica Fuentes, Ximena Díaz, Paula Riesco, Lucila Tapia, Alejandra Medina, Alicia Russel, Neva Milicic, Cecilia Beauchat.

ASESORÍA TÉCNICA

Héctor Galaz

Agradecimientos



Nuestros primeros agradecimientos son para los casi 6.000 **niños** que asisten a las escuelas que participaron en este programa Raíces, porque han sido ellos quienes han inspirado cada uno de los momentos de trabajo de los profesionales de Fundación Educacional Arauco y de la labor realizada en conjunto con los Profesores, con los Directivos de las escuelas y las autoridades locales de las Comunas de Arauco, Los Álamos y Ránquil.

A los 326 **profesores** nuestro sincero agradecimiento ya que en los más de tres años de trabajo conjunto, logramos establecer una profunda amistad profesional por su generosa participación en las instancias de perfeccionamiento, al abrirnos las puertas de sus salas de clases para compartir el quehacer pedagógico, al analizar los alcances de la transferencia al aula y principalmente por el compromiso y el esfuerzo de avanzar con entusiasmo por mejorar los resultados educativos de sus alumnos.

Agradecemos a las **autoridades educacionales locales** que desde el momento en que conocieron el Programa Raíces asumieron un importante compromiso facilitando su implementación y fueron participando con el fin de motivar a sus profesores y promover la sustentabilidad de los aprendizajes logrados en el Programa. Agradecemos por ello muy especialmente a:

- Mafelda Cruz, Domingo Flores y el equipo DEM de la Comuna de Arauco.
- José Fuentealba, Viviana Gallegos, Carmen Sagredo, Claudia Ortiz y Yanilew Fuentes de la comuna de Ránquil.
- Gastón López, Lilian Perry, Ricardo Arroyo y Enrique Lobos que desde el equipo del DEM de Los Álamos apoyaron la realización del programa en la Comuna de Los Álamos.

Agradecemos a las **autoridades comunales, provinciales y regionales**, a los miembros de los Concejos, a las autoridades del Ministerio de Educación Central, de la Región del Bío –Bío Sr. Rodrigo Martínez ; a la Dirección Provincial de Arauco, Sr. Miguel Rojas y Sra. Inés Detzel y a la Dirección Provincial de Ñuble, Sra. Juanita Castro y Flor María Sanhueza que colaboraron permanentemente en fomentar el perfeccionamiento de los docentes y motivaron y apoyaron la participación de sus profesores.

El programa Raíces se realizó con la participación de un importante número de **profesionales de Fundación Educacional Arauco** a quienes reconocemos su valioso aporte profesional en la creación de los lineamientos de este programa que han sido muy importante para

otras acciones que la Fundación ha implementado con posterioridad; también reconocemos muy especialmente el compromiso y el profesionalismo para abordar la creación pedagógica, la implementación y la motivación de los profesores y niños. Por otra parte, nuestro profundo reconocimiento a los **profesionales invitados** a participar en Jornadas y reuniones de perfeccionamiento, que dado su experiencia aportaron en la línea de excelencia académica a este programa.

Agradecemos a los miembros del **Directorio** de Fundación Educacional Arauco quienes incentivaron a crear, desarrollar y dar cuenta de este programa Raíces, en el interés de cumplir con la misión dada a la Fundación de hacer un aporte efectivo a los niños más vulnerables. Agradecemos muy especialmente a los Directores don José Zabala quien incentivó el desarrollo de esta iniciativa y a Teresa Marchant, quien tuvo una especial cercanía y un valioso aporte técnico para el desarrollo de este Programa.

Debemos agradecer también muy especialmente a **los equipos que conforman las Áreas de Investigación** por su aporte en la evaluación y análisis de las variables que deben observarse en el transcurso de

éste y futuros programas; al equipo del área de **Extensión** por su apoyo en difundir lo que hicimos durante el programa y lo que hemos aprendido de él y al equipo del área de **Administración**, que nos apoyó en finanzas, logística y secretaría.

En estas páginas de agradecimientos, Fundación Educacional Arauco hace evidente las muchas voluntades, compromisos, recursos y experiencias que se han debido aunar para poder llevar a cabo una experiencia educativa que favorece la educación municipal y en la que participen actores públicos y privados, potenciando un mejor futuro a quienes más lo necesitan.

Índice

I. Parte: Contexto	08	II. Parte: Modelo	17	III. Parte: Resultados	34
1 Introducción	08	1 Descripción del Programa	17	1 Productos o acciones	34
2 Contexto educacional	10	2 Características de la intervención	18	2 Efectos del Programa en equipos docentes y autoridades educacionales	42
3 Contexto Comunal	12	3 Objetivos	19	3 Impacto en los estudiantes	48
4 Referencias	16	4 Fundamentos	20	4 Síntesis general y análisis de los resultados	55
		5 Etapas de aplicación	22	5 Referencias	56
		6 Contenidos	22		
		7 Modalidades de intervención	28		
		8 Recursos	30		
		9 Sistema de evaluación	30		
		10 Referencias	32		



IV. Parte: Reflexiones 57

1	Aprendizaje	57
2	Conclusiones	61

V. Parte: Anexos 62

1	Antecedentes Programa Raíces Arauco	62
2	Antecedentes Programa Raíces Ránquil	69
3	Antecedentes Programa Raíces Los Álamos	74
4	Adecuaciones en la aplicación del Programa Raíces	79
5	Referencias	80

Contexto



1. INTRODUCCIÓN

Fundación Educacional Arauco forma parte de la empresa ARAUCO y desde 1989 realiza un esfuerzo permanente y sostenido para contribuir al desarrollo de las comunidades en donde ARAUCO está presente.

Para Fundación Educacional Arauco la educación y la cultura tienen un poder transformador en cuanto aportan libertad a las personas, equiparan sus oportunidades, contribuyen a reducir la brecha de la pobreza y actúan como principal motor del país.

De esta manera, esta institución desarrolla programas de mejoramiento educativo y cultural, en comunas de las regiones del Maule, Bío Bío y Los Ríos, para así impactar en el proceso de educación y acceso a la cultura de niños y jóvenes que viven en sectores vulnerables.

Los proyectos de Fundación Arauco son diseñados, implementados y evaluados por un equipo profesional multidisciplinario. Con el objeto de que los resultados sean sustentables y perduren en el tiempo, se ha optado por capacitar a los agentes educativos como línea fuerza de estos proyectos.

De esta forma, comunas con una importante población viviendo en condiciones de pobreza han sido beneficiadas con intervenciones educativas de alta calidad y de mediano a largo plazo, logrando un impacto generalizado en cada uno de los sistemas escolares comunales, contribuyendo así a la equidad del país.

El programa Raíces

Fundación Educacional Arauco inició su primer programa educacional comunal, en enero de 1991. Teniendo en cuenta los lineamientos educacionales que se planteaban en la incipiente Reforma Educacional de esos años, el equipo a cargo de iniciar el Programa Interactivo de Desarrollo de la Educación Básica (PIDEB) en la comuna de Arauco, luego de una profunda reflexión, definió las características particulares que tendría este programa. Estas características hoy son parte importante del Modelo de Acción Educativa y Evaluación de Fundación Arauco.

Más adelante, las sucesivas fases de la reforma educacional chilena, la investigación educativa y la propia experiencia de Fundación

Educacional Arauco fueron propiciando a que dichas definiciones continuaran respondiendo de manera pertinente a las realidades de las comunas en donde se implementarían los programas, y a las expectativas de la educación chilena.

Es así como el programa Raíces, creado el año 2002 en base a estas características generales, responde a los nuevos desafíos planteados por la reforma educacional chilena en los primeros años del nuevo siglo; asume los planteamientos de experiencias extranjeras e investigaciones educativas; y añade la experiencia directa de los programas realizados por Fundación Educacional Arauco hasta la fecha en comunas con una realidad social de alta vulnerabilidad.

Aún así, cuando surge este nuevo programa se estima necesario considerar tres nuevas características:

- Disminuir su duración, dado que el Ministerio de Educación generaría prontamente nuevos programas de apoyo a los profesores. El programa Raíces se plantea como una intervención de dos años de duración, en vez de cuatro, como es el PIDEB.
- Focalizarse en los contenidos, dado que el tiempo de capacitación sería mucho menor, se elige el desarrollo del lenguaje como tema central y con preocupación se dejan fuera temas fundamentales del PIDEB como son Autoestima, Razonamiento Lógico Matemático y Gestión Escolar.
- Entregar a los profesores propuestas de acciones educativas concretas para ser transferidas con precisión a la sala de clases. Se define buscar "estrategias" que permitan innovar de manera concreta las prácticas pedagógicas, introduciendo a través de ellas los nuevos conceptos teóricos que estarían a la base.

Así nace el programa Raíces, el que se inicia en la VIII Región, en las comunas de Arauco, Los Álamos y Ránquil en semestres consecutivos, entre los años 2003 y 2006. Los aprendizajes en cada una de las comunas irían enriqueciendo el programa que se desarrollaría en la comuna siguiente.

La implementación del programa Raíces volvió a confirmar la validez de las características generales planteadas por Fundación Arauco en su modelo y aportó con muchos aprendizajes que se han ido incorporando a los nuevos programas.

El programa Raíces tiene como beneficiarios últimos a los niños y jóvenes del ámbito escolar entre 4 y 14 años. Específicamente, la acción se circunscribe a escuelas municipales (y en algunos casos, particulares subvencionadas y jardines infantiles) que cubren el sector preescolar y la enseñanza básica. En estos establecimientos se trabaja específicamente con directivos, educadoras y profesores en forma coordinada con el Departamento de Educación Municipal de la comuna.

El diseño, contenido y ejecución del programa Raíces se ha relacionado estrechamente con las políticas educativas del período. Éstas han

tenido un importante énfasis en el desarrollo del lenguaje, puesto que las evaluaciones nacionales¹ e internacionales² han mostrado reiteradamente los bajos logros de los estudiantes chilenos en esta área.

El programa está centrado primordialmente en el desarrollo del lenguaje y, para ello, se han creado y adaptado una serie de estrategias aplicables en la sala de clases por los mismos docentes, que apuntan específicamente al logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del subsector de Lenguaje y Comunicación.

Debido a que es un programa cuya metodología - basada en estrategias en el aula - es central, la transferencia que hacen los agentes educativos a partir de la capacitación que reciben es el pilar del éxito del programa. La calidad de esta capacitación, por tanto, concentra la mayor parte de los esfuerzos del equipo de Fundación Arauco que desarrolla este programa.

Objetivo de este informe

En el presente informe se expone un modelo de intervención en educación que ha sido aplicado en una realidad concreta. Con ello se pretende contribuir a la discusión educativa actual en torno a las formas más eficaces y eficientes para mejorar la calidad y la equidad de la educación en Chile, particularmente respecto al desarrollo profesional continuo de los docentes.

Este informe sale a la luz en un momento crítico para la educación en Chile, en que se está discutiendo una nueva Ley General de Educación. Con ella se pretende dar un importante impulso a este sector, a través de nuevas instituciones y marcos normativos que regulen y promuevan una educación de calidad para todos los chilenos.

Las nuevas instituciones y regulaciones, sin embargo, necesitan ser complementadas con innovaciones en el terreno mismo de la educación pues, para mejorar la calidad educativa se necesita un doble esfuerzo: uno a nivel de sistema y otro a nivel micro, en el cual se trabaje directamente con autoridades municipales, directores, profesores y estudiantes. Este tipo de intervención realizó Fundación Arauco a través de su programa Raíces, el cual es recogido en el presente informe.

Contextualizar el programa Raíces en la realidad del Chile de hoy es fundamental para comprender su impacto. Por una parte, las políticas educacionales del período 2003-2006 han jugado un rol fundamental en el diseño y la aplicación del modelo. Por otra parte, la realidad demográfica, social y educativa de las comunas donde se aplicó el Programa Raíces viene a completar una visión que permite situar la relevancia del programa en un contexto particular. Todo esto será expuesto y analizado en esta primera parte del informe.

1 Los resultados del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, aplicado en 4° y 8° básico y en II medio, muestran persistentemente los bajos resultados que obtienen gran parte de los estudiantes de nuestro país en el subsector de Lenguaje y Comunicación. Para un mayor detalle, ver el capítulo 3 de la primera parte de este informe.

2 La prueba internacional PISA, aplicada el año 2000, evaluó la "alfabetización lectora" de los alumnos de 15 años, tanto de Chile como de otros 43 países. Los resultados fueron bajísimos: el mayor porcentaje de los alumnos chilenos se ubicó en el nivel 2 de desempeño (dentro de 5 niveles), mientras un quinto de los estudiantes ni siquiera alcanzó el nivel 1.

La segunda parte contiene una descripción acabada del Programa Raíces. Con ello se quiere presentar la sistematización de un modelo de intervención, con sus características, objetivos, fundamentos, etapas de aplicación, contenidos y modalidades de trabajo, así como el sistema de evaluación del programa.

En la tercera parte se abordan los resultados generales alcanzados en las tres comunas en donde el programa se desarrolló (Arauco, Los Álamos y Ránquil).

La cuarta parte de este informe contiene las conclusiones y los aprendizajes que Fundación Educacional Arauco ha acumulado a la luz del análisis de la aplicación del Programa Raíces y de sus resultados.

Por último, hemos querido incluir una quinta parte con anexos, en la cual, se describen las particularidades de la aplicación del programa Raíces por comuna.

2. CONTEXTO EDUCACIONAL: PRINCIPALES POLÍTICAS DEL PERÍODO

El programa Raíces en un contexto educativo nacional que va en línea con lo que Fundación Educacional Arauco está impulsando en el terreno mismo. Es por eso que se hace necesario revisar estas políticas educacionales.

Con el lema “llevar la reforma al corazón de la sala de clases”, la Reforma Educacional chilena entró en una tercera etapa de aplicación (OECD, 2004). Los hitos que dieron inicio a este nuevo período fueron los resultados de las pruebas SIMCE y TIMSS del año 2000. Luego de más de diez años embarcados en una Reforma Educacional de gran envergadura, los resultados educativos nacionales e internacionales daban cuenta de la persistencia de insuficiencias en los aprendizajes de niños y jóvenes.

Hasta entonces, con la Reforma Educacional se habían introducido múltiples cambios en el sistema: aumento en las horas de estudio en muchos de los establecimientos del país, gracias a la Jornada Escolar Completa; nuevo currículum para la Educación Parvularia, Básica y Media; programas de mejoramiento de la calidad de la educación para Enseñanza Básica y Media y para las escuelas rurales (programas MECE); programas focalizados para las escuelas con peores rendimientos del país (P-900); mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes; mejoramiento de la infraestructura de escuelas y liceos; incremento en los insumos (textos de estudio, bibliotecas de aula y computadores); conexión a Internet a través de la red Enlaces (Cox, 2004a; Montt, 2005).

Todas estas acciones, dentro de muchas otras, no fueron suficientes. Se hizo evidente, entonces, la necesidad de abordar a fondo el tema de la calidad misma de la educación impartida.

El Ministro de Educación de la época, Sergio Bitar (2003a), habló de un nuevo período para la Reforma Educacional, el mismo año en que él asumió dicha cartera. Desde ese año, -dijo-, la Reforma Educacional debía pasar a una nueva etapa. Había llegado el momento de “corregir insuficiencias y mejorar resultados” (Bitar, 2004, p. 26). La educación, -según Bitar-, “tiene que enfrentar con mayor eficacia los problemas de calidad de los aprendizajes y, al mismo tiempo, responder a nuevos retos que han aparecido vertiginosamente con el cambio de siglo” (2004, p. 26).

Es así como las prioridades del Ministerio de Educación para el período 2003-2006 fueron (Bitar, 2003b): 1) mejorar la calidad, 2) tener un capital humano de avanzada, 3) alfabetización digital e inglés. A esto se le sumarían dos importantes acciones: el aumento de cobertura para la educación parvularia -meta enunciada tempranamente por el Presidente Lagos- y la promulgación de la ley de 12 años de enseñanza obligatoria.

La política educativa destinada al mejoramiento de la calidad, por su parte, ha tenido en esta etapa tres líneas fundamentales: el fortalecimiento de la profesión docente, la Campaña de Lectura, Escritura y Matemáticas (LEM) y, dentro de ésta, el rediseño del currículum para el primer ciclo básico.

Estas acciones son coherentes con el informe de evaluación de la educación chilena elaborado por expertos de la OECD (2004), en el cual se manifiesta, entre otras cosas, que los profesores chilenos parecen estar muy poco preparados para enseñar el currículum de manera adecuada. Según el informe, ellos todavía adolecerían de una capacitación específica y de competencias adecuadas en muchos aspectos, especialmente en la enseñanza de lenguaje y matemáticas.

Debido a la relevancia de estas estrategias en el marco del Programa Raíces, describiremos en más detalle su desarrollo en este período.

Los profesores y la evaluación docente

De acuerdo a Cox (2004a), la mayor parte de los profesores se ha apropiado, al menos en el discurso, de las ideas contemporáneas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Hay evidencia consistente, sin embargo, de que la transferencia de estas ideas a la práctica docente es problemática y poco efectiva respecto a la enseñanza de los contenidos. Es por eso que el mayor desafío lo constituye la transformación misma de la sala de clases, cambiando las prácticas docentes, de manera de lograr acortar la distancia entre el currículum prescrito y el currículum implementado (Cox, 2004b).

“Construidas unas condiciones institucionales, materiales y curriculares para una enseñanza de buen nivel, el esfuerzo se concentra en ésta y en las prácticas de sus responsables fundamentales... En el centro de la agenda está, por tanto, el desarrollo profesional de los docentes” (Cox, 2004b, p. 133).

Varias acciones destinadas a fortalecer la calidad de la profesión docente fueron promovidas en este período. La creación de la Red Maestro de Maestros y el establecimiento de la Asignación de Excelencia Pedagógica han sido importantes estrategias que han actuado como mecanismos de incentivo para los docentes. Con ellos, se ha querido destacar a los maestros de calidad y exponerlos como modelos frente al resto del profesorado.

Sin embargo, la acción de mayor envergadura con respecto a los profesores llevada a cabo en esta época, ha sido la ley de evaluación docente. Esta ley involucró un largo proceso de negociación tripartita entre el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades. Finalmente, ésta fue promulgada en agosto de 2004, mas su puesta en marcha no ha estado exenta de dificultades.

Como parte del proceso de creación de un sistema nacional de evaluación docente, se elaboró un importante documento llamado Marco para la Buena Enseñanza (MBE), en el cual se explicitaron los estándares de calidad para el profesorado a partir de los cuales serían evaluados. Éstos se ordenan en torno a cuatro ejes principales: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales (MINEDUC, 2006). El MBE se ha constituido en un norte y un referente claro y preciso para los profesores del sistema escolar.

Cambio curricular

El sistema escolar inició, en 1997, la implementación de un nuevo currículum. Este proceso culminó el año 2002, cuando el cambio de programas de estudio alcanzó a los octavos básicos, a los cuartos medios (Cox, 2004b) y a la Educación Parvularia.

El año 2002 se modificó el marco curricular de lenguaje y matemática y los programas de estudio de todas las áreas del currículo del primer ciclo de la educación básica (decreto 232). Esto sucedió “luego de verificarse sus limitaciones como guías y soportes de la docencia” (Cox, 2004b, p. 133).

Los nuevos programas de estudio para el primer ciclo básico –que comenzaron a implementarse desde marzo de 2004- diferían bastante del cambio curricular inicial. Los primeros fueron explícitos en sus objetivos de aprendizaje, pero genéricos y poco indicativos respecto al cómo organizar la enseñanza para su logro. Por el contrario, los nuevos programas entregaron a los profesores una organización

pedagógica clara y explícita, señalando el orden en que se debían abordar los contenidos, el tipo de actividades que se debía realizar y los aprendizajes que se esperaba lograrían los alumnos en cada semestre escolar (Cox, 2004b).

La capacitación al sistema escolar sobre esta modificación se realizó en el marco de la Campaña de Lectura, Escritura y Matemáticas, a través de una “cascada de difusión” del nuevo currículum, la que consideró aspectos tales como: el conocimiento de los programas de estudio, modos de planificación y evaluación consistentes con el nuevo currículum, desempeños a lograr en Lectura, Escritura y Matemática y análisis del SIMCE (MINEDUC, 2005).

Campaña LEM

La Campaña LEM es una iniciativa nacional que comenzó el año 2002 y cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de base en Lenguaje y Matemática –destrezas culturales claves para acceder a las demás disciplinas del conocimiento- de niños y niñas desde kínder hasta 4º básico (MINEDUC, 2005). Este programa tiene una gran relevancia para las acciones de Fundación Educacional Arauco, puesto que LEM y Raíces surgieron en forma paralela, compartiendo muchos de los objetivos y líneas de acción, logrando así potenciarse en el camino.

En los fundamentos de la Campaña LEM se señalan las investigaciones que han demostrado que, los alumnos que al terminar el primer ciclo básico arrastran problemas de lectura, escritura, dominio de los números y manejo de las operaciones aritméticas, tienen altas posibilidades de obtener bajos rendimientos futuros. Estos resultados los pueden llevar a la repitencia e incluso a la deserción (Mineduc, 2005).

En estas materias la realidad educativa en Chile es muy deficiente. En observación de clases y análisis de cuadernos de alumnos de primer ciclo básico se constata que hay contenidos curriculares que los profesores prácticamente no abordan, como la resolución de problemas en matemática o el desarrollo de la expresión oral y escrita en lenguaje (Cox, 2004b).

Es por eso que el núcleo de la Campaña LEM es el apoyo a los docentes en su trabajo en aula, pero también contempla acciones hacia los directores, padres, alumnos, sostenedores y universidades formadoras (MINEDUC, 2005).

Las tres grandes líneas de acción expuestas aquí – fortalecimiento de la profesión docente, cambio curricular y Campaña LEM-, impulsadas por el Ministerio de Educación en el período señalado, son centrales para contextualizar la relevancia del Programa Raíces. A través de ellas, se busca llegar a la sala de clases y transformar las prácticas pedagógicas, con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza impartida. Con estas acciones, se pretende dar un nuevo y fuerte impulso a la Reforma Educacional. Así lo afirman las palabras del Ministro Sergio Bitar (2004): “La celebración del Bicentenario del nacimiento de la República es otro

momento propicio para que renovemos en grande nuestro sueño sobre la educación, que es inseparable del sueño del país. Nuestra política educacional para el período 2003-2006, se pone al servicio del sueño que compartiremos para el año 2010”.

3. CONTEXTO COMUNAL: CARACTERÍSTICAS RELEVANTES

Para todos los proyectos de Fundación Educacional Arauco, y en particular para el programa Raíces, es parte fundamental la realidad en la cual éstos se desarrollan, ya que ésta influye en el diseño y ejecución del programa. Indagar, pues, en las características demográficas, sociales y educacionales de los lugares donde los programas se implementan, se vuelve una acción prioritaria y relevante.

El programa Raíces ocurre en una realidad tan amplia y compleja como son las comunas de la VIII Región. A continuación, presentamos el panorama general que tenían las comunas involucradas al inicio del programa³.

Aspectos demográficos

El programa Raíces fue aplicado en las comunas de Arauco, Los Álamos –ambas en la Provincia de Arauco- y Ránquil –situada en la Provincia de Ñuble-, con una población de alrededor de 35.000, 20.000

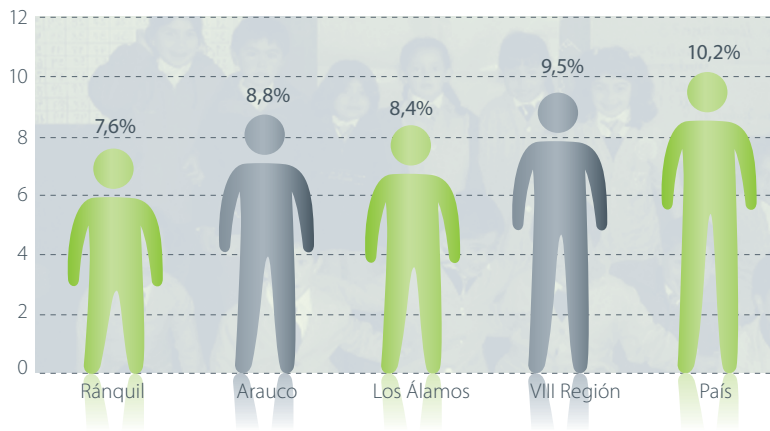
y 5.000 personas respectivamente (Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación [MIDEPLAN], 2003). El número de habitantes de estas comunas determinará el universo de profesores y beneficiarios últimos a los cuales se quiere llegar.

Los porcentajes de ruralidad son dispares; la comuna más pequeña presenta tres cuartas partes de su población viviendo en zonas rurales, mientras que en las otras dos, los porcentajes de ruralidad disminuyen a un tercio y un décimo (Gobierno de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2002).

La población de origen mapuche es otra característica demográfica propia de algunas zonas de la VIII región. En particular, esto ocurre en la comuna de Los Álamos: 13% de la población es mapuche, en comparación con un 4% que se da a nivel de país (Gobierno de Chile, INE, 2002).

Existen dos índices demográficos relacionados con la educación de la población que nos revelan más información acerca de los habitantes de estas comunas. El primero es el promedio de años de escolaridad. Los habitantes mayores de 15 años de estas tres comunas tienen en promedio entre 7 y 9 años de escolaridad (ver figura 1). Esto significa que la población de estas comunas, en promedio, prácticamente ha completado la enseñanza básica. A nivel país, sin embargo, este promedio es superior a los 10 años (Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 2003).

FIGURA 1:
Promedio Año Escolaridad

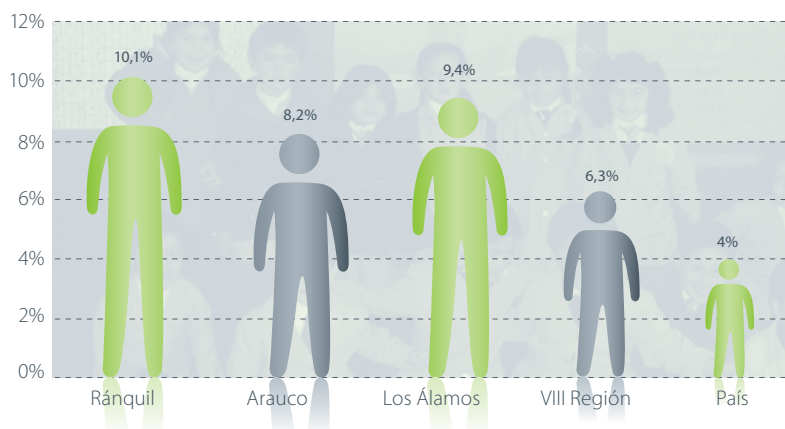


Fuente: Gobierno de Chile, MIDEPLAN 2003

3 Para mostrar la realidad de las comunas al inicio del programa (año 2003), las cifras e indicadores utilizados corresponden a ese mismo año o a años anteriores.

El segundo indicador es la tasa de analfabetismo de la población. Entre el 8% y el 10% de la población de estas comunas es analfabeta (ver figura 2), elevándose muy por sobre el promedio nacional de 4% (Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 2003).

FIGURA 2:
Tasa de Analfabetismo



Fuente: Gobierno de Chile, MIDEPLAN 2003

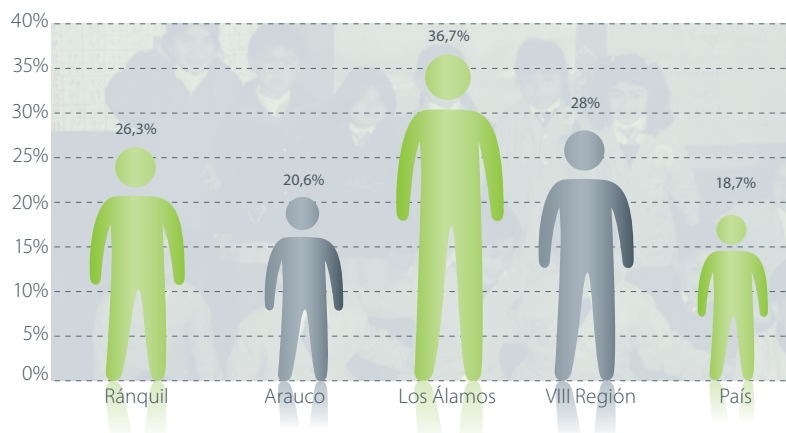
Aspectos sociales

De acuerdo a la encuesta CASEN 2003 (Gobierno de Chile, MIDEPLAN), la región del Bío Bío se caracteriza por tener uno de los índices más altos de pobreza (8.4% de indigentes dentro de un 28.0% de pobres), muy superior a los porcentajes nacionales (4.7% de indigentes en 18.7% de pobres). Todas las comunas donde se aplicó el programa Raíces, de la misma forma, albergan una población más pobre que a nivel país (ver figura 3). En Los Álamos, por ejemplo, el porcentaje de la población que vive en situación de pobreza prácticamente dobla el porcentaje nacional de pobres; más aún, el porcentaje de indigentes de esta comuna triplica el índice nacional.

El índice de empleo (Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 2003), por su parte, muestra que la tasa de desocupación en las tres comunas es mayor a la del país, cuyo índice es de 9.7%.

Finalmente, el Índice de Desarrollo Humano Comunal, que establece un ranking entre las 341 comunas del país -considerando sus niveles de desarrollo en salud, ingresos y educación- ubica a las comunas de Raíces en los lugares n° 126, 259 y 335 del ranking (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], Chile – Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 2006⁴).

FIGURA 3:
Nivel de pobreza



Fuente: Gobierno de Chile, MIDEPLAN 2003

4 El Índice de Desarrollo Humano Comunal fue elaborado, entre otros, con datos de los años 2002 y 2003.

En particular, la dimensión de educación incluida en este índice, considera tres aspectos: tasa de alfabetismo, años de escolaridad y cobertura educacional. El ranking referido específicamente a esta dimensión arroja los lugares n° 128, 228 y 264 para las comunas del programa (PNUD, Chile – Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 2006).

Aspectos Educativos

Existen distintos aspectos educativos que merecen ser mencionados. Uno de ellos es la matrícula de niños y jóvenes atendidos por los establecimientos educativos en las distintas comunas. En estas cifras hay disparidad: en educación parvularia, específicamente en prekínder y kínder, la matrícula corresponde a alrededor de 50 niños en la comuna más pequeña, 400 en la mediana y 900 niños en la más grande; en enseñanza básica, por su parte, la matrícula aumenta a 900, 3.400 y 5.900 niños respectivamente; mientras que en enseñanza media, la matrícula vuelve a descender y llega a unos 300, 1.400 y 2.700 jóvenes en cada comuna (Departamento Provincial de Educación, Provincia de Lebu, 2006; Departamento Provincial de Educación, Provincia de Ñuble, 2006; Gobierno de Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC], 2003).

El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) elaborado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) incluye el porcentaje de estudiantes más vulnerables de cada comuna según su condición social, económica, cultural, psicológica y biológica. De acuerdo al IVE de 2004, aproximadamente la mitad de los estudiantes de estas tres comunas eran considerados vulnerables (Gobierno de Chile, JUNAEB, 2004).

El programa Raíces fue aplicado en comunas con distinta configuración de su red educativa, en cuanto al número de establecimientos, tipo de dependencia, número de escuelas en áreas rurales y número de escuelas con cursos multigrado.

En lo que respecta al número de establecimientos por comuna, éste es proporcional al número de habitantes, así como también se relaciona con la extensión y densidad demográfica de cada una. En las comunas donde se implementó el programa Raíces, encontramos dos situaciones: una de ellas cuenta con más de 30 establecimientos educativos, mientras que en las otras dos hay menos de 15 escuelas por comuna.

Con respecto a la ubicación de los establecimientos educativos, éstos se localizan principalmente en áreas rurales en dos de las tres comunas. La tercera cuenta con un número similar de establecimientos en zonas rurales y urbanas.

Las escuelas ubicadas en zonas rurales tienen diferente composición, de acuerdo al tamaño de la matrícula; esto determinará el número de docentes que trabajan en ella, la cantidad de niveles que se ofrecen y la forma en que éstos se agrupan. Es así como podemos encontrar cinco tipos de escuela (según su configuración en la enseñanza básica):

- unidocente, que comprende de 1° a 6° básico en un solo curso, con un solo profesor;
- bidocente, que comprende de 1° a 6° básico repartidos en dos cursos, con dos profesores;
- tridocente, que puede comprender hasta 8° básico, cuenta con tres cursos combinando sus niveles y tres profesores;
- polidocente con curso(s) combinado(s), generalmente entre cuatro y seis profesores;
- polidocente completa, con un curso por nivel y al menos 8 profesores.

Todas estas modalidades se dan en las comunas en donde Fundación Educativa Arauco aplica el programa Raíces. En dos de ellas esta distribución es más bien pareja, ya que en las zonas rurales hay una similar cantidad de escuelas por cada tipo. En una tercera comuna, sin embargo, priman las escuelas unidocentes, principalmente por la baja densidad demográfica de las áreas rurales.

En cuanto al tipo de dependencia de los establecimientos educativos de las comunas, encontramos que mientras en una de ellas no hay escuelas particulares, en otra no solo hay establecimientos particulares subvencionados, sino también existe un colegio particular pagado. La información que entregaremos a continuación está referida solamente a la realidad educativa municipal.

Con respecto a la jornada de las escuelas municipales, se podría decir que al comenzar la aplicación del programa Raíces, la gran mayoría de ellas, en las tres comunas, contaba con jornada escolar completa. Para ello, muchas habían sido –o estaban siendo– reconstruidas total o parcialmente (Fundación Educativa Arauco, 2003).

Es interesante analizar la participación de estos establecimientos en programas ofrecidos por el Ministerio de Educación al comenzar el proyecto. En primer lugar, cabe decir que la participación era muy alta, concentrándose, en muchas ocasiones, varios programas a la vez en una misma escuela, con la consiguiente alta demanda que esto acarrea a toda la comunidad escolar (Fundación Educativa Arauco, 2003).

En segundo lugar, se puede mencionar que el programa Enlaces era el más recurrente en las escuelas de las tres comunas. Los Proyectos de Mejoramiento de la Educación (PME) también estaban siendo implementados en varios establecimientos, aunque en menor proporción. Algunas de las escuelas estaban participando en el emblemático Programa de las 900 Escuelas (P-900), y otras en el Programa MECE rural (Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural), que agrupa a unas cuatro o cinco escuelas en un microcentro. Por último, un número reducido de establecimientos - solo en dos de las tres comunas- participaba en el programa intercultural Orígenes (Fundación Educativa Arauco, 2003).

En cuanto a los resultados educativos municipales de las comunas donde se aplicó Raíces, éstos parecen ser similares entre sí (ver tabla 1). Así lo demuestra el sistema nacional de evaluación, SIMCE, en su aplicación a 4° básico del año 2002. En estas pruebas, las tres comunas estuvieron por debajo del promedio nacional en todos los subsectores evaluados, y lo mismo sucedió con respecto al promedio regional (Gobierno de Chile, MINEDUC, 2002).

TABLA 1:

Puntajes Promedio SIMCE 4° básico 2002			
	Lenguaje	Matemática	Comprensión del Medio
País	251	247	251
VIII Región	251	247	250
Comunal Arauco Municipal	236	234	237
Comunal Los Álamos Municipal	244	233	237
Comunal Ránquil Municipal	242	240	247

Los resultados más bajos de las tres comunas se dieron en el subsector de Matemáticas, mientras que los más altos fueron, para una comuna, en Lenguaje, y para las otras dos en Comprensión del Medio.

En síntesis, podemos afirmar que las comunas donde Fundación Educacional Arauco decidió desarrollar el Programa Raíces se caracterizaron por haber obtenido, a nivel municipal, muy bajos resultados educativos en las evaluaciones nacionales.

En su aplicación a 8° básico el año 2000, el SIMCE mostró una tendencia similar en los resultados educativos municipales, estando las tres comunas por debajo del promedio nacional y regional en todos los subsectores evaluados (ver tabla 2). En la prueba de Lenguaje se obtuvieron, en dos de las tres comunas, los más bajos resultados.

TABLA 2:

Puntajes Promedio SIMCE 8° básico 2000				
	Lenguaje	Matemática	Comprensión del M. Natural	Comprensión del M. Social
País	250	250	250	250
VIII Región	249	250	249	248
Comunal Arauco Municipal	238	238	240	240
Comunal Los Álamos Municipal	241	245	243	238
Comunal Ránquil Municipal	238	240	239	244

4. REFERENCIAS

- Bitar, S. (2003a). Entrevista a Sergio Bitar. *Revista de Educación*, 303, pp. 31-33.
- Bitar, S. (2003b). *Discurso desayuno ICARE*. Santiago, 27 de mayo. [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/ICARE_\(mayo_2003\).doc](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/ICARE_(mayo_2003).doc)
- Bitar, S. (2004). Mirando al Bicentenario. En R. Hevia (ed.), *La Educación en Chile hoy*, pp. 23-32.
- Cox, C. (2004a). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Revista de Educación*, 312, pp. 54-82.
- Cox, C. (2004b). El nuevo currículo del sistema escolar. En R. Hevia (ed.), *La educación en Chile, hoy*, pp. 117-135.
- MINEDUC (2005). *Campaña LEM*. <http://search.atomz.com/search/?sp-q=lem&sp-a=sp10036e48&sp-p=all&sp-f=ISO-8859-1>
- MINEDUC (2006). Marco para la Buena Enseñanza. http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=719&id_seccion=1214&id_portal=204
- Montt, P. (2005). Política Educacional: Aprendizaje desde logros y desafíos. *Revista Educación*, 319, pp. 5-11.
- OECD (2004). *Revisión de la Educación en Chile*. París: Autor.
- Departamento Provincial de Educación, Provincia de Lebu (2006). *Datos de matrícula*. Documento interno no publicado.
- Departamento Provincial de Educación, Provincia de Ñuble (2006). *Datos de matrícula*. Documento interno no publicado.
- Fundación Educacional Arauco (2003). *Informe Escuela de los establecimientos participantes en el programa de Apoyo a la Lectura Temprana: Raíces*. Documento Interno no publicado.
- Gobierno de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas (2002). *Censo 2002*. Extraído el 4 noviembre, 2008 de <http://www.ine.cl/cd2002/index.php>
- Gobierno de Chile, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2004). *IVE Básica 2004*. Extraído el 4 noviembre, 2008 de <http://www.junaeb.cl/focalizacion/doc/JUNAEB%20IVE%20BASICA%202004.xls>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2000). *Resultados SIMCE 8° 2000*. Extraído el 7 noviembre, 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/resultadosSIMCE/ResultadosSIMCE2000.zip
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2002). *Resultados SIMCE 4° 2002*. Extraído el 7 noviembre, 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/resultadosSIMCE/ResultadosSIMCE2002.zip
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2003). Base de datos. Consultada el 7 noviembre, 2008 en http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos
- Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación (2003). *Encuesta CASEN 2003*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile – Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación (2006). *Las trayectorias del desarrollo humano en las comunas de Chile (1994-2003)*, N°11. Extraído el 4 noviembre, 2008 de <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub12/IDHC%20con%20portada.pdf>

Modelo



1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

A través del programa Raíces se busca capacitar a los agentes del sistema escolar que trabajan directamente con niños preescolares y de enseñanza básica, al interior de los establecimientos educacionales. Los protagonistas de esta capacitación, por ende, son las educadoras de párvulos y los profesores de 1er ciclo básico –y en algunos casos también de 2° ciclo.

El foco del programa Raíces está puesto en las escuelas, siendo sus beneficiarios últimos los alumnos que tienen entre 4 y 10 años, extendiéndose, en algunos casos hasta los 14 años. Esto último dependerá exclusivamente del diseño del programa para cada comuna.

El contenido y la metodología de capacitación son los pilares más importantes y característicos del programa Raíces. Este es un programa que busca mejorar e innovar en las metodologías que los profesores y las educadoras usan al interior de las salas de clase para desarrollar las habilidades relacionadas con el lenguaje de los niños y jóvenes. Estas metodologías han sido sistematizadas por Fundación Educacional Arauco en un grupo de estrategias definidas y específicas para ser aplicadas en el aula. La transferencia directa, fiel y sistemática de estas estrategias por parte de los profesores les permitirá a los estudiantes obtener mejores logros.

Raíces también contempla una importante línea de trabajo con los directivos de las escuelas (directores, jefes UTP) y con los encargados de educación a nivel municipal (Departamento de Educación Municipal, DEM). A través de esta acción, se busca incentivar el liderazgo pedagógico necesario para conducir una instalación efectiva y sustentable de las estrategias en todas las escuelas de la comuna.

Por ello, se ha simbolizado en esta fórmula el compromiso de trabajo con el Programa:

Capacitación + Transferencia = Mejores Resultados Educativos

Se entiende con ello que la capacitación, (que está a cargo de la Fundación) será efectiva solo si se realiza aplicación o transferencia por parte de los agentes educativos que trabajan directamente con los niños (profesores, directivos de las escuelas, Director y UTP del Departamento de Educación Municipal). Se requiere de un esfuerzo conjunto para llegar a mejorar los resultados educativos.

Existen variadas modalidades usadas para la capacitación de los agentes educativos en las estrategias de lenguaje. La principal es la capacitación presencial a profesores, educadoras y directivos, que siempre se lleva a cabo en una escuela de la comuna participante del programa. Estas jornadas de capacitación –dentro de las cuales

se utilizan diversas metodologías de trabajo- son complementadas con observaciones de clases, reuniones con los equipos docentes de cada escuela, reuniones con los directivos, trabajos prácticos, y en algunos casos, talleres de apoyo a los profesores con un objetivo específico.

De esta forma, contenidos y metodología de trabajo se combinan para facilitar el aprendizaje efectivo por parte de profesores y educadoras, junto con promover el liderazgo de los directivos en el área pedagógica.

La evaluación del programa Raíces es un elemento importante dentro del modelo. El programa se ciñe a un estricto proceso de evaluación basado en un modelo pre y post de los actores involucrados en la intervención: profesores, directivos y estudiantes. De esta forma, un análisis exhaustivo de los resultados permite determinar los beneficios y las limitaciones que presenta el programa.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN

Los programas de Fundación Educacional Arauco comparten una serie de características que definen el marco general de su aplicación. En el programa Raíces podemos distinguir las siguientes:

- a. El programa se realiza gracias al trabajo coordinado de múltiples sectores, en una alianza estratégica entre lo privado y lo público. De esta forma, Fundación Educacional Arauco –creada y sostenida por la empresa ARAUCO-, con la aprobación del MINEDUC –a través del Departamento de Educación Provincial respectivo- y la estrecha cooperación de la municipalidad –a través de su Departamento de Educación Municipal- planifica, organiza y ejecuta el programa de capacitación para los profesores de las escuelas participantes de la comuna correspondiente.
- b. Se desarrolla a nivel comunal estableciendo compromisos para la participación en el programa. De esta forma, se trabaja con todos los centros educativos municipales en busca de un impacto a nivel de la comuna.
- c. Se lleva a cabo en un período prolongado de tiempo, generalmente, entre tres y cuatro años. La intervención se divide en diferentes etapas, donde es posible distinguir entre el período de ejecución y el período de seguimiento. El primero conlleva visitas, reuniones y jornadas periódicas, en la mayor parte de los casos, todos los meses. El segundo, si bien es más espaciado, es central para lograr la sustentabilidad de los cambios en el tiempo.
- d. La capacitación es “en servicio”, ya que se realiza en los lugares de trabajo de los propios participantes. De esta forma, subyace la idea de estar en el lugar mismo donde ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje. La observación de estos procesos retroalimenta el curso del programa.
- e. Participan todos los miembros del equipo docente involucrado: directivos, profesores, educadoras de párvulos y educadoras diferenciales. La capacitación principal se realiza con todos los profesores de cada escuela e incluye a todas las escuelas de la comuna. La participación y permanencia de los profesores en el programa se logra a través de un compromiso personal entre Fundación Educacional Arauco y los directores y profesores de cada escuela. Todo esto permite que se cree una mística y metas compartidas, se fortalezcan las relaciones humanas, se cuente con experiencias comunes y se maneje un mismo lenguaje técnico en todos los niveles de trabajo.
- f. El estilo de relaciones interpersonales que se establece a lo largo del programa se caracteriza por ser afectuoso y horizontal. De esta forma se logra tejer una verdadera red de vínculos con todas las instituciones y participantes que se basa en el respeto y en el cumplimiento de los compromisos adquiridos por parte de la Fundación. Junto con ello, se promueve un clima de trabajo acogedor y ameno que permite construir ambientes propicios para compartir aprendizajes y experiencias pedagógicas.
- g. El programa se lleva a cabo a través de múltiples instancias de capacitación. Este enfoque “multimodal” permite reforzar la modalidad básica y central del perfeccionamiento que es la jornada de capacitación, así como también retroalimentar el desarrollo mismo del programa.
- h. El lenguaje oral, la producción escrita y la lectura son los contenidos centrales que aborda el programa, como parte de una de las principales líneas de trabajo de Fundación Arauco: las destrezas básicas. Éstas son habilidades indispensables para la vida y para la adquisición de todo el resto de los aprendizajes.
- i. El programa contempla un modelo de evaluación riguroso que contiene diferentes componentes que permiten analizar tanto el desarrollo mismo del programa como su efectividad. Esto se realiza a través de evaluaciones cuyos resultados se comparten con todos los involucrados.
- j. Dentro del programa está considerado el aporte de material pedagógico, tanto para los profesores como para sus escuelas. La entrega de este material se lleva a cabo con una adecuada capacitación para su mejor aprovechamiento.
- k. El programa no tiene un costo económico para los profesores. Más aún, dentro de los beneficios concretos que ellos obtienen está la acreditación de horas de perfeccionamiento docente reconocidas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Estas horas acreditadas van asociadas a un posible incremento en sus remuneraciones.

3. OBJETIVOS

El programa Raíces busca aportar al mejoramiento de la calidad de la educación de una comuna, en un trabajo conjunto con las autoridades educacionales. Esto lo realiza a través de un programa de perfeccionamiento docente orientado a la capacitación de equipos directivos, profesores y educadoras de los establecimientos municipales. Esta capacitación se focaliza en la aplicación de estrategias pedagógicas específicas para el desarrollo del lenguaje, cuyos efectos son sustentables en el tiempo.

Este programa tiene dos núcleos de objetivos: el primero se relaciona con los profesores y autoridades educacionales, beneficiarios directos del programa; y el segundo está relacionado con los estudiantes, beneficiarios indirectos del mismo.

a) Para el logro de los objetivos, Raíces implica acciones o productos específicos, que se desarrollan a lo largo del programa. Éstos son los siguientes:

- » Capacitación docente: Los equipos docentes son capacitados en estrategias de lenguaje, condiciones de efectividad en el aula y evaluación de logros y de la práctica pedagógica en relación a las estrategias; además, son apoyados a través de la entrega de material pedagógico.
- » Coordinación con autoridades educacionales: Las autoridades educacionales (directivos y autoridades comunales) son sensibilizadas y apoyadas en relación a la importancia de su rol en la transferencia y sustentabilidad de los contenidos a nivel del aula, escuelas y comuna, a través de reuniones de información, coordinación y análisis de resultados.

b) Objetivos inmediatos o de efecto en profesores y autoridades educacionales: se refiere al mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas, a través de un fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de sus profesores y de la gestión de sus directivos y autoridades comunales.

- » Equipos docentes: con el programa Raíces los profesores mejoran la calidad educativa en sus escuelas, especialmente en el desarrollo del lenguaje, a través de un fortalecimiento de su práctica pedagógica, su actitud pedagógica, su estilo atribucional y sus conocimientos. En términos específicos, se busca que los profesores logren:
 - Incorporar a la práctica docente estrategias específicas de lectura, escritura, vocabulario y lectura comprensiva en matemática, apoyándose en los materiales didácticos pertinentes y evaluando su implementación; y profundizar en el conocimiento y visión articulada curso a curso de los planes y programas nacionales.

- Fortalecer una actitud pedagógica que asegure la efectividad del trabajo que se realiza en el aula, especialmente en relación al clima de aprendizaje, la intencionalidad educativa, la sistematicidad y rigurosidad en el trabajo pedagógico y la articulación en el trabajo pedagógico de la escuela.

- Fortalecer su responsabilización en relación al aprendizaje de los alumnos.

» Autoridades educacionales (directivos y autoridades comunales): éstas, por su parte, velan por una mejor calidad educativa en relación al desarrollo del lenguaje en el aula, la escuela y la comuna, a través del fortalecimiento de estrategias de gestión para la transferencia y sustentabilidad de los contenidos del Programa Raíces. En términos específicos, se busca que las autoridades educacionales logren:

- Fortalecer su gestión directiva en relación a la conducción y seguimiento de los contenidos del Programa Raíces en la escuela.
- Incorporar acciones de conducción, perfeccionamiento docente y seguimiento de los contenidos del programa a nivel comunal.

c) Objetivos de impacto en los estudiantes: se refiere a los resultados educativos en los alumnos, producto del mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas.

Los estudiantes mejoran su nivel de lenguaje oral y escrito; específicamente, ellos logran:

- » Mejorar la capacidad de comunicación oral.
- » Mejorar la calidad y aumentar la velocidad de la lectura.
- » Comprender diferentes tipos de textos.
- » Ampliar el vocabulario, para enriquecer la capacidad de comunicación.
- » Producir textos coherentes y con un propósito comunicativo.
- » Desarrollar el gusto por la lectura.

4. FUNDAMENTOS

Fundamentos de un programa centrado en lenguaje

En las actuales sociedades del conocimiento, la alfabetización es un elemento fundamental para la participación y el desarrollo de los individuos y de una nación. Ésta puede reportar múltiples beneficios de orden humano, político, cultural, social y económico, tales como la reflexión crítica, la salud, la planificación familiar, la prevención del sida, la educación de los hijos, la reducción de la pobreza y la participación activa en la vida cívica (UNESCO, 2005).

A nivel internacional, el tema de la alfabetización ha sido fuertemente relevado en los últimos años. Naciones Unidas ha declarado el período 2003-2012 como el decenio de la alfabetización, y uno de los resultados esperados es que se logre “un nivel de aprendizaje de los estudiantes, en particular de los niños en la escuela, que les permita dominar la lectura, la escritura, la aritmética elemental, el pensamiento crítico, los valores positivos de la ciudadanía y otros conocimientos que les serán de utilidad en la vida” (UNESCO, 2005, p. 4).

A esto se le suma el acuerdo internacional de Educación Para Todos (UNESCO, 2000), donde se asume, como una de las metas, el mejoramiento de la calidad de la educación, especialmente en las destrezas lingüísticas y matemáticas.

Chile también ha relevado la importancia del lenguaje y la alfabetización en los últimos años. La Campaña de Lectura, Escritura y Matemática (LEM, del Ministerio de Educación), surgida el año 2002, tiene como fin mejorar los aprendizajes de base en estas destrezas.

Como antecedente al Programa Raíces, encontramos no solamente una tendencia mundial, sino también un diagnóstico de la realidad chilena poco halagador. El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Program of International Student Assessment, PISA) entregó relevante información sobre la urgencia de promover la lectura en las escuelas del país. El año 2000 PISA evaluó a los alumnos de 15 años en varias tareas de lectura y matemáticas. Los estudiantes chilenos obtuvieron un rendimiento significativamente menor al promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (MINEDUC, 2004).

De acuerdo a la distribución de los estudiantes en los distintos niveles de desempeño establecidos por la prueba PISA (fueron cinco los niveles de desempeño, siendo el nivel 5 el de mayor complejidad), sabemos que el mayor porcentaje de alumnos chilenos se ubicó en el nivel 2 (30%) y luego en el nivel 1 (28,3%); un grupo importante de estudiantes ni siquiera alcanzó el nivel 1 (19,9%), y otro grupo menor llegó al nivel 3 (16,6%). Solo un bajísimo porcentaje de estudiantes se ubicó en los niveles 4 y 5 (MINEDUC, 2004).

Desafortunadamente, este mal desempeño pertenece a un círculo vicioso. Al tomar en cuenta la educación de los padres, vemos cómo el bajo nivel en las competencias lectoras se reproduce a través de las generaciones -se asume que las competencias lectoras están relacionadas al nivel educacional alcanzado-: dos tercios de los hijos de quienes completaron, a lo más, la enseñanza básica, no fueron capaces de desarrollar competencias lectoras en un nivel superior al mínimo establecido en el marco de PISA 2000 (nivel 1). Esta situación contrasta con aquellos estudiantes cuyos padres tienen educación superior: solo un cuarto de ellos se ubicó en el nivel 1 y bajo éste (Mineduc, 2004).

Estas alarmantes cifras muestran que los jóvenes chilenos tienen un pobre desarrollo de las destrezas del lenguaje y que esto se transmite de generación en generación. Sin embargo, no todo está determinado por las variables socioeconómicas. En el análisis de los resultados de PISA⁵ se encontró que factores como el gusto por la lectura, la diversidad de material que leen los alumnos y el tiempo que le dedican a esta actividad, tienen efectos muy positivos en el desempeño de los estudiantes, superando incluso el efecto de variables como nivel socioeconómico y cultural (Mineduc, 2004). Esto demuestra que hay mucho por hacer al interior de las escuelas para impactar positivamente las destrezas lingüísticas de los estudiantes. El Programa Raíces viene a impulsar, precisamente, el trabajo focalizado en las variables mencionadas.

El énfasis en el desarrollo del lenguaje, sin embargo, no puede estar concentrado solo en la etapa escolar. Investigaciones muestran que el aprendizaje del lenguaje escrito comienza antes de ingresar a primer año básico (Lundberg, 1985; Sawyer, 1992; Compton, 2000; Bravo, Villalón & Orellana, 2003⁶; todos citados en Bravo, 2004). De esta manera, los niños con dificultades para aprender a leer en los primeros años de escuela ya vienen con menos conocimientos previos y destrezas en ciertos dominios (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Esta población en riesgo la constituyen, principalmente, niños provenientes de hogares deprivados socioculturalmente (Snow et al., 1998), los que han tenido menores oportunidades de estimulación temprana, así como un menor acceso a educación preescolar de calidad. Marilyn Adams (1990, en Defior, 2006), se refiere a estos niños como “a los que nunca o casi nunca se les ha leído, que viven en hogares sin libros y sin recursos, sin poder observar a adultos que les sirvan de modelo y que valoran y utilizan la lectura, que no pueden asistir a la escuela infantil, cuya pobreza impide el fácil acceso a las letras, lápices, juegos, papel, pinturas, libros y, menos todavía, a los computadores con juegos lingüísticos” (p. 91).

La evidencia, por otra parte, señala que el aprendizaje inicial del lenguaje escrito que se realiza en 1° y 2° básico es crítico y determinante para el rendimiento escolar posterior. Así, niños con retraso lector inicial no solo lo mantienen a lo largo de los primeros años de colegio, sino que además éste perjudica su desempeño en otras materias. Por otra parte, niños con un buen comienzo en el aprendizaje de la lectura

5 Junto con la prueba PISA, se aplicó una encuesta de actitudes a los estudiantes, y sus resultados fueron correlacionados con los resultados de la prueba.

6 En la investigación en Chile realizada por Bravo, Villalón y Orellana (2003, citado en Bravo, 2004), se realizó un seguimiento a 400 niños, y se encontró que 35% de ellos, al ingresar a 1° básico, no estaban en condiciones de iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura.

7 El Programa Sembrar fue creado e implementado por Fundación Educacional Arauco y el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial, CEDEP, siendo este último, el organismo que ha estado a cargo de su ejecución en las comunas de Los Álamos(2000-2003); Arauco (2003-2006) y Ránquil (2003-2006). Para mayor información sobre el Programa Sembrar, visitar en internet el sitio <http://www.fundacionarauco.cl/informacion.asp?tipo=2&idq=570>

tienen mayores posibilidades de seguir siendo buenos lectores al terminar la enseñanza básica (Badian, 1988; Farrell & Hood, 1985; Cunningham & Stanovich, 1997; Juel, 1988; Bravo et al., 1994; todos citados en Bravo, 2004).

Gracias a esta evidencia sabemos que programas efectivos para desarrollar el lenguaje deben tener un fuerte componente preescolar, y éste debe estar articulado con el componente de enseñanza básica. Además, el trabajo en este ciclo debe ser intensivo y sistemático, especialmente en los primeros años. El Programa Raíces, en este sentido, cumple con estas características, al ser un programa de estrategias que se ajustan a los diferentes niveles, comenzando con un trabajo en prekinder y manteniéndose en los cursos siguientes.

Cabe destacar, además, que en algunas comunas el programa Raíces se llevó a cabo en conjunto con el programa Sembrar⁷, el cual está centrado en promover el desarrollo psicosocial de todos los menores entre 0 y 6 años de una comuna, a través del trabajo en las áreas de salud y educación (Prats et al., 2006). Esta intervención fue un complemento al programa Raíces, pues los niños estimulados tempranamente, una vez en prekinder, fueron inmersos en un programa centrado en el lenguaje.

Por último, la literatura señala que un aspecto crítico para prevenir las dificultades de lectura en los niños es el profesor, su conocimiento y su experiencia en el desarrollo del lenguaje. Igualmente importante es el apoyo pedagógico que se le brinda al profesor (Snow et al., 1998). Éste es, justamente, el elemento que Raíces quiere potenciar, sabiendo que son los docentes los que trabajan día a día con sus estudiantes en la sala de clases y que son ellos, por tanto, los protagonistas del mejoramiento educativo.

Antecedentes teóricos para un programa en estrategias de lenguaje

El aprendizaje de la lectura y la escritura es el principal objetivo de los primeros años de educación básica. Es, también, uno de los fuertes pilares de Raíces, por lo que todos los elementos del programa se organizan en torno a este objetivo y al de afianzar estas dos habilidades.

Dada su importancia, los teóricos del lenguaje llevan varias décadas empeñados en la descripción y el estudio acucioso de los dos grandes modelos teóricos que existen para la enseñanza de la lectura y la escritura: el modelo holístico y el modelo de destrezas. En la historia de la alfabetización ha habido un movimiento pendular, pues estos modelos se han planteado como antagónicos y han primado alternadamente, con consecuencias no siempre exitosas para los estudiantes.

Debido a la relevancia del tema, creemos que no es trivial explicitar el modelo teórico que está detrás de la metodología propuesta en Raíces. Las bases de este programa están en la integración de los dos modelos antes mencionados, con la convicción de que ambos son

aportes fundamentales para el completo desarrollo de las habilidades relacionadas con el lenguaje.

El modelo de destrezas se centra en el uso de los fónicos. Ésta es una metodología pedagógica a través de la cual se enseña la relación entre el sonido y la letra que lo representa (fonema y grafema). Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura se aprenden en una secuencia sistemática y bastante mecánica (Johnson, 1999).

El modelo holístico, por su parte, tiene como base la teoría psicolingüística, que afirma que los lectores se apoyan más en la estructura y el significado del lenguaje y no tanto en la información gráfica del texto. La metodología pedagógica de este modelo, por tanto, se centra en las palabras, oraciones y párrafos como un todo, y esto permite extraer significados a partir del contexto. La literatura y el uso del lenguaje de manera significativa para los niños son fundamentales en las actividades pedagógicas desarrolladas por el modelo holístico (Johnson, 1999).

Coincidente con la línea propuesta por el MINEDUC en el currículum nacional⁸, y apoyándose en investigaciones que avalan su efectividad y la necesidad de coexistir en el sistema escolar (Snow et al., 1998), el programa Raíces integra ambos modelos. Esta complementariedad permite abordar el aprendizaje de la lectura y la escritura desde lo fónico, pero dotándolo de sentido. Con ello, la experiencia de aprendizaje de los niños se ve enriquecida, ya que se entrega una amplia gama de herramientas en un ambiente que, por lo general, es poco letrado y en el que muchos de los padres tienen un uso limitado del lenguaje.

El programa de Aprendizaje Inicial de la Lecto-escritura de California (California Early Literacy Learning, CELL⁹) lleva a la práctica aportes de estos dos modelos, y su aplicación ha sido un importante antecedente para el desarrollo de Raíces.

La perspectiva teórica de CELL es de naturaleza constructivista. Desde este punto de vista, se trabaja a partir de lo que el niño sabe y se le da un andamiaje con ayuda del profesor. De esta manera, se enfatiza la participación activa de cada niño, independientemente de su actual nivel de adquisición de la lecto-escritura.

CELL combina el desarrollo de habilidades con la literatura y con actividades ricas en lenguaje, donde el lenguaje oral es la base. Este programa postula que el conocimiento de la estructura del lenguaje y el vocabulario aumentan con la comunicación que ocurre alrededor de la literatura. Es por esto que el diálogo, la discusión, la interacción verbal y el compromiso oral activo de cada estudiante son fomentados a través de cada una de las estrategias pedagógicas usadas.

En el programa CELL los lectores emergentes también tienen la oportunidad de desarrollar la conciencia fonológica y practicar las estrategias fonológicas y las destrezas para decodificar –lo que es más propio del modelo de destrezas-. Éstas, sin embargo, son mejor

8 Dentro de los criterios que se manejan sobre la enseñanza y el desarrollo del lenguaje en los planes y programas del Ministerio de Educación, encontramos explicitada la referencia a una integración de los modelos holístico y de destrezas: "Se busca un equilibrio entre la búsqueda y descubrimiento del sentido, por una parte, y la enseñanza directa de destrezas, por otra. Se alternan e integran momentos de inmersión en el mundo de la comunicación oral y escrita con aproximaciones directas a las destrezas y estrategias que favorecen la calidad del proceso comunicativo" (Plan de estudios Primer año básico, subsector Lenguaje y Comunicación, Ministerio de Educación, 2002, p. 29). Más adelante, refiriéndose específicamente a la enseñanza y aprendizaje de la lectura, se señala que "las estrategias más productivas para alcanzar esta meta integran los aportes del modelo holístico, que promueve la inmersión en un mundo letrado, con los aportes del modelo de destreza" (p. 31).

9 El programa CELL se inició en 1994 como un proyecto de la universidad estatal de California y de la fundación de la misma universidad. Sus creadores son S. Swartz, R. Shook y A. Klein. Hoy, el programa CELL está bajo la fundación llamada Foundation for Comprehensive Early Literacy Learning, y ha extendido su acción a varios estados de Estados Unidos, a México y recientemente también a Chile, a través de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Para más información, visitar en Internet el sitio <http://www.cell-exll.com/>

adquiridas en el contexto de actividades significativas y se practican constantemente a través de la lectura de literatura de calidad y de actividades de escritura auténticas.

El marco de trabajo supone que todos los días hay actividades de lenguaje: lecturas en voz alta para los niños, lecturas compartidas, guiadas e independientes y escritura interactiva e independiente. Para que estas estrategias logren tener un impacto es que se promueve el alineamiento de las metodologías pedagógicas a lo largo de todos los niveles. Asimismo, la organización y el manejo de la sala de clases son considerados elementos importantes para la efectividad de la instrucción.

Los métodos de enseñanza de CELL tienen un apoyo sustancial en la evidencia científica. La investigación ha demostrado consistentemente ganancias en la lectura y la escritura, así como una reducción en las remisiones a educación especial (Swartz, Shook & Klein, 1997).

5. ETAPAS DE APLICACIÓN

La implementación del programa Raíces en una comunidad escolar comunal tiene tres etapas, cada una de ellas con características particulares.

a) Etapa Preparatoria

Con un semestre de duración, en esta etapa se lleva a cabo la preparación del programa, que tiene como objetivos principales conocer la realidad comunal -especialmente las necesidades educativas- y luego presentar el programa a la comunidad educativa y a las autoridades comunales y provinciales, así como generar los acuerdos respectivos que permitirán su implementación.

Al interior de Fundación Educacional Arauco, la Etapa Preparatoria se emplea para definir el plan de trabajo del programa, así como el equipo interno y externo con que se trabajará a lo largo de los tres años de duración. También se presenta el programa a la institución de acreditación de perfeccionamiento (CPEIP) y a la autoridad regional correspondiente, para que sea acogido a los beneficios de la Ley de Donaciones con Fines Educativos.

En terreno, por su parte, se define la sede de las jornadas de capacitación, las fechas de éstas y otras modalidades de trabajo. También se realiza la evaluación inicial de los alumnos.

b) Etapa de Perfeccionamiento

Esta etapa del programa es, sin duda, la más intensa. En este período de tiempo, la mayor parte de las modalidades son puestas en marcha,

con el fin de que los profesores conozcan el objetivo y funcionamiento de cada una de las estrategias de lenguaje y sean capaces de ponerlas en práctica en sus salas de clases.

De esta manera, el contacto con los profesores y directivos involucrados en el perfeccionamiento es permanente y existe un estrecho seguimiento del estado del programa en cada una de las escuelas de la comuna.

La Etapa de Perfeccionamiento se extiende durante cuatro semestres y contempla jornadas de perfeccionamiento, visitas a las escuelas con observaciones en sala, reuniones con los directivos y, en algunos casos, talleres de Apoyo en Psicología Educativa¹⁰. A su vez, hay frecuentes reuniones con las autoridades del Departamento de Educación Municipal, y una o dos reuniones con el Alcalde y/o los Concejos Municipales.

c) Etapa de Seguimiento

Para asegurar la transferencia de las estrategias de lenguaje propuestas por Raíces, es necesario contar con un período que permita monitorear, a cierta distancia, la implementación de estas estrategias al interior de la sala. Para ello se dispone de un período de seguimiento, con el cual culmina la intervención del programa en la comuna.

La Etapa de Seguimiento, generalmente, dura uno o dos semestres y concluye con la evaluación final de los estudiantes y a entrega de los resultados tanto a las autoridades locales como a los mismos protagonistas de la capacitación.

En esta etapa se abordan dos aspectos: por una parte, se trabaja con los directivos de las escuelas y autoridades de la comuna, para conseguir la sustentabilidad del programa; por otra parte, se afinan las estrategias y se promueve la articulación de éstas al interior de las escuelas, para lo cual se implementa la modalidad llamada Talleres de Equipo Docente.

6. CONTENIDOS

Dentro de los contenidos centrales del Programa Raíces están las estrategias de aula para promover y mejorar el lenguaje de los estudiantes. Éstas van acompañadas de ciertas condiciones de efectividad que potencian su aplicación en el aula, así como de un conjunto de herramientas de apoyo a la sustentabilidad, que permite conducir el trabajo de lenguaje al interior de la escuela en forma sostenida en el tiempo.

a) Estrategias de lenguaje

Raíces, como se ha mencionado anteriormente, es un programa de perfeccionamiento a profesores basado en estrategias de lenguaje. A continuación se explicará cada una de ellas, apoyando su efectividad en literatura específica. Además, se incorporan como antecedentes los hallazgos de un estudio de seguimiento sobre la implementación curricular en el aula, realizado por MINEDUC (2004a). Esta investigación entrega información empírica sobre lo que ocurre en las salas de clase del primer ciclo de enseñanza básica con respecto al currículum y permite contextualizar la relevancia de las estrategias propuestas por Raíces. Éstas vienen a llenar un vacío importante que se produce al momento de implementar el marco curricular.

Las estrategias del programa Raíces (ver figura 4) están basadas en el método Cell¹¹ y en la integración del modelo de destrezas y holístico (Holdaway, 1979). Éstas han sido recreadas y ajustadas por profesionales de Fundación Educacional Arauco a la realidad de las comunas donde se aplican.

Las estas estrategias utilizadas van ligadas directamente al desarrollo, tanto de los Objetivos Generales de la Educación Parvularia, como de los Objetivos Fundamentales y de los Contenidos Mínimos de Educación Básica, abordando distintos aspectos de los cuatro Ejes de Lenguaje y Comunicación¹². La mayor parte de ellas son estrategias específicas de Lectura y Escritura, aunque también permiten un amplio espacio para el desarrollo de la comunicación oral, la gramática, la ortografía y el vocabulario.

Lectura

Los Objetivos Fundamentales del subsector de Lenguaje y Comunicación tienen cierta secuencia y continuidad que se aprecia a lo largo de toda la enseñanza básica. Así, podemos encontrar ciertas ideas fuerza en todos los ejes, que son transversales al currículum (Ministerio de Educación, 2002). En particular, en el eje de Lectura identificamos cuatro ideas fuerza, las que son trabajadas por las diferentes estrategias de lectura que propone el programa Raíces:

- Inmersión en el mundo letrado y desarrollo fonológico.
- Dominio del código escrito.
- Lectura comprensiva.
- Interés por la lectura.

Dentro de las estrategias de lectura de Raíces, también se proponen ciertas actividades relacionadas con los objetivos fundamentales de otros ejes, tales como la Comunicación Oral -cuyas ideas fuerza son la capacidad de escuchar y la capacidad de expresarse-, y el Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma -con cuatro ideas fuerza: manejo de vocabulario y concordancia del lenguaje, ampliación del vocabulario, conocimiento de la ortografía y estructura y funciones del lenguaje-.

Si revisamos cómo se trabajan estos objetivos en el aula, encontramos una realidad muy distante de lo propuesto por el currículum. En 1° básico, por ejemplo, la lectura solo se realiza en función de la enseñanza

FIGURA 4:
Estrategias Pedagógicas



11 California Early Literacy Learning, CELL. <http://www.cell-exll.com/>

12 El marco curricular plantea 4 ejes en el subsector de Lenguaje y Comunicación para la Enseñanza Básica: Comunicación Oral, Lectura, Escritura, Manejo de la Lengua y Conocimientos Elementales sobre la Misma.

del código; la lectura de trozos y narraciones es muy escasa. Entre 2° y 4° básico se lee poca variedad de textos, con una extensión que va entre una y tres páginas. Las novelas breves son el tipo de texto menos usado por los profesores (MINEDUC, 2004a).

Por otra parte, en el 1er ciclo de enseñanza básica hay muy poco tiempo destinado a la expresión oral. En tanto, los aprendizajes relacionados con la ortografía y la gramática se realizan en palabras y oraciones aisladas, pero no en textos auténticos (MINEDUC, 2004a).

Las estrategias de lectura del programa Raíces vienen a acortar esta brecha que se produce entre el currículum y lo que ocurre en el aula. Promueven la inmersión en el mundo letrado, evitando una aislada enseñanza del código. Además, incorporan efectivamente el uso de diversos tipos de texto de variada extensión. Incluye trozos desde 1° básico en forma diaria y promueve, especialmente, aquellos que tienen valor literario. La lectura de novelas breves, por su parte, está presente sistemáticamente a lo largo de todo el ciclo –a través del llamado “Plan Lector”–, para entusiasmar a todos los niños con la lectura.

La expresión oral y la ampliación del vocabulario se fomentan en forma importante e intencionada en, prácticamente, todas las estrategias de lectura, teniendo como punto de partida los textos escogidos para leer. La ortografía y la gramática, en tanto, se enseñan contextualizadamente en la estrategia llamada “Lectura Compartida”.

A continuación detallamos cada una de las estrategias de lectura del programa Raíces:

- La **Lectura Compartida** (LC)¹³ es aquella que realizan en forma conjunta los niños y el profesor desde un texto breve presentado en formato grande, expuesto frente al curso. En los 15 minutos diarios que dura el trabajo con esta estrategia, no solamente se lee la lectura de variadas formas, apelando a un ambiente más lúdico, sino que también se trabajan los aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos. Todo esto se realiza en un contexto especialmente grato, promoviendo el gusto por la lectura.

La investigación ha demostrado que la lectura compartida que estimula la interacción verbal puede mejorar el desarrollo del lenguaje –especialmente ampliando el vocabulario– y el conocimiento de los conceptos gráficos. Por otra parte, las actividades que dirigen la atención de los niños hacia la estructura del sonido de las palabras y hacia la relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral –el trabajo de aspectos fonológicos– facilitan el aprendizaje de la lectura (Snow, Burns & Griffin, 1998).

- La **Lectura en Voz Alta** (LVA) es aquella en que el profesor lee un texto a los niños y éstos escuchan. A través de esta lectura los niños tienen la oportunidad de tener buenas experiencias literarias con un nivel superior a sus posibilidades de lectura. La LVA incluye actividades antes, durante y después de la lectura, en las cuales se trabajan aspectos que favorecen la comprensión lectora y el acercamiento a la buena literatura.

De acuerdo a Sweet (1993), la lectura de cuentos, realizada en un contexto de compartir experiencias, ideas y opiniones, es una actividad altamente demandante para el desarrollo mental de los niños y, por lo tanto, sumamente benéfica.

- La **Lectura Independiente** (LI) es aquella en que el niño lee un texto de su elección en forma independiente, el cual ha tomado de la biblioteca de aula o de su escuela. El niño se hace cargo de su propia lectura y pone en práctica todas sus habilidades lectoras.

La investigación reporta que el hecho de permitir a los estudiantes elegir su propio material de lectura que les sea interesante es poderosamente motivador, estimulando sus propios hábitos de lectura independiente (Sweet, 1993).

- El **Plan Lector** (PL) consiste en un sistema de lectura mensual de un libro por parte de todos los niños del ciclo. Estos libros han sido previamente definidos para cada curso, acorde al nivel de los niños. Con cada libro se realizan actividades de motivación, acompañamiento y evaluación –“dar cuenta”– de la lectura. Esta es una estrategia con un doble objetivo: fomentar el gusto e interés por la lectura y al mismo tiempo mejorar el nivel lector de los niños.

Para ser lectores comprometidos, los estudiantes deben reconocer el valor de la lectura y su propio potencial como lectores (Sweet, 1993). A través del Plan Lector los profesores ayudan a sus alumnos a desarrollar el interés por la lectura, lo que tiene un importante efecto en el desarrollo del lenguaje. Así lo señala también el Ministerio de Educación (2004b):

“Es importante que los estudiantes lean para entretenerse pues, mientras más dediquen de su tiempo libre a esta actividad, más estimulan el desarrollo de sus competencias lectoras. Esto los prepara para aprender a lo largo de la vida. Resulta necesario, entonces, incentivarles desde pequeños el gusto por la lectura y la idea de que a través de esta actividad es posible entretenerse y recrearse.” (p. 135).

La gestión del Plan Lector es un elemento central dentro de la propuesta de la estrategia, pues a la base hay una importante optimización de los recursos: el número de libros necesarios para ejecutar el plan lector anual es igual a la matrícula del curso¹⁴. Esto hace posible que sea una estrategia practicable y sustentable al interior de las escuelas.

Escritura

La capacidad para producir textos y mejorarlos es la gran idea fuerza contenida a lo largo de los Objetivos Fundamentales del eje Escritura en el currículum nacional. Esta misma idea fuerza es el centro de las tres estrategias de escritura propuestas en el programa Raíces.

El estudio que analizó la implementación curricular en el aula (Ministerio de Educación, 2004a) mostró que el desarrollo de los objetivos de

13 En el programa Raíces Ránquil esta estrategia se adaptó para el segundo ciclo aplicándola con textos más complejos durante 30 minutos y se denominó Lectura Estratégica Interactiva.

14 Este número de libros corresponde a un cierto número de títulos, los cuales rotan al interior del curso, mes a mes. Así, por ejemplo, un curso con 40 estudiantes puede tener 5 libros de cada título, siendo 8 títulos en total. De esta manera, el plan lector estaría cubierto para ocho meses (un libro al mes).

escritura en la sala de clases es pobre y muy limitado. En 1° básico la producción de textos está subordinada a la enseñanza del código y se limita casi solamente a oraciones, y esto no es muy diferente en 2° básico. En 3° y 4° básico, en tanto, si bien aumenta el tiempo dedicado a la producción de textos, ésta no contempla ninguna estructura; los profesores no promueven la planificación al escribir, así como tampoco los pasos posteriores de revisión y reescritura de los textos producidos.

Raíces propone tres estrategias destinadas a la producción de textos para que sean desarrolladas en un continuo desde la educación parvularia. Se basa en la firme creencia de que el manejo del código no determina la posibilidad de escribir; por el contrario, los textos se pueden producir desde pequeño y en distintas modalidades. Así lo sugiere también Nemirovsky (1995):

“Es fundamental que los niños –desde el inicio mismo del proceso– asuman escribir textos diversos; diversos en cuanto a extensión, contenido, finalidad, destinatario, portador... Si restringimos a los niños que están en la etapa inicial a escribir sólo palabras impediremos que asuman, utilicen y prueben diferentes propiedades del sistema de escritura. Los niños se plantean problemas semánticos, sintácticos, ortográficos desde los momentos iniciales, siempre que propiciemos que ello ocurra, y ocurre antes y con mayor frecuencia, si favorecemos la escritura de textos extensos”. (p. 258-259).

En el desarrollo de estas estrategias el modelo entregado por el profesor es clave, así como la estructura que se le entrega al alumno, la cual es clara y precisa, de modo que le facilite organizar el texto que va a escribir.

Las estrategias de escritura de Raíces son tres:

- La **Escritura en Voz Alta** (EVA) es la actividad en la cual el profesor da un modelo de escritura a sus estudiantes, escribiendo y verbalizando en voz alta frente a ellos, resaltando algún aspecto particular del lenguaje particular. El docente realiza una escritura verbalizando todos sus pasos, incluyendo las reglas gramaticales y ortográficas que va utilizando. Así, aprovecha ciertas ocasiones en las cuales necesita escribir en la clase para dar un modelo de escritura en un contexto natural.
- En la **Escritura Compartida** (EC), los niños y el profesor producen un texto en conjunto, compartiendo el protagonismo de la escritura. Primero el profesor hace una motivación, activando los esquemas cognitivos. Luego define junto con los niños una estructura para el texto; los niños le van diciendo al profesor lo que quieren escribir y acuerdan y negocian juntos, la mejor alternativa. El profesor escribe el texto y actúa como editor.
- En la **Escritura Independiente** (EI) el niño escribe un texto en forma autónoma, siempre con un propósito comunicativo. Esta estrategia propone desarrollar una ejercitación paso a paso, graduando el nivel de complejidad de lo que se escribe. Es central

para esta estrategia, considerar un proceso de planificación de la escritura, en donde la motivación y la entrega de la estructura son claves para que los alumnos puedan producir buenos textos.

Raíces contempla otra estrategia que tiene un objetivo específico: el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Ésta responde al Objetivo Fundamental para NB1, “Dominar progresivamente el código del lenguaje escrito hasta leer palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones” (Ministerio de Educación, 2002, p. 34), y corresponde a lo siguiente:

- El **Método Integrado para el aprendizaje de la Lectura y la Escritura** (MILE) está focalizado en la adquisición de estas destrezas, especialmente en 1° y 2° básico, a través de un conjunto de actividades pedagógicas que tienen una secuencia y una sistematicidad determinada (Torres & Ruiz de Gamboa, 1991). En esta estrategia se combina el modelo holístico y el de destrezas para el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

Vocabulario

Junto con promover estrategias de lectura y de escritura, Raíces desarrolla también una estrategia específica cuyo principal objetivo es aumentar el vocabulario. Ésta se relaciona directamente con los Objetivos Fundamentales del eje Manejo de la Lengua y conocimientos elementales sobre la misma, cuya idea fuerza es, precisamente, la ampliación del vocabulario. Más aún, el Ministerio de Educación ha especificado en sus programas, las 1.500 palabras que los niños deberían saber al terminar 4° básico.

La realidad del aula muestra un panorama que difícilmente va a permitir alcanzar estos objetivos propuestos por el Ministerio: en el primer ciclo básico el vocabulario ocupa solo un tiempo marginal en las salas de clases (MINEDUC, 2004a).

En la evidencia de investigaciones sobre el desarrollo del vocabulario existe un amplio apoyo a la relevancia de este aspecto. El vocabulario limitado es el principal factor que impide el éxito lector (Becker, 1977, citado en Wren et al., 2000). Esto se relaciona con investigaciones que afirman que la comprensión de lectura y el conocimiento del vocabulario están fuertemente correlacionadas (Baumann & Kameenui, 1991; Daneman, 1988; Langenberg, 2000; Paul & O'Rourke, 1988; Stanovich, 1986; todos citados en Wren et al., 2000). Es por esto que intencionar el desarrollo del vocabulario se ha vuelto un importante objetivo del programa Raíces, el que se concreta a través de la siguiente estrategia:

El **Plan de Enriquecimiento del Vocabulario** (PEV) es un conjunto organizado de actividades pedagógicas, lúdicas, entretenidas y desafiantes que permiten al niño enriquecer su vocabulario progresivamente adquiriendo un “banco” de palabras apropiadas para su nivel, para comunicar información, organizar sus pensamientos y expresar sus emociones. El “Banco de Palabras” propuesto tiene a

la base la lista de 1000 palabras incluida en los planes y programas, que corresponde al vocabulario cotidiano y básico para el alumno de acuerdo a cada curso y una propuesta de palabras planteadas como “vocabulario culto” con el fin de enriquecer y ampliar el alcance de su vocabulario diario.

Para llevar a cabo este plan de enriquecimiento y focalizar la atención en la ampliación del vocabulario se aportan múltiples y diversas actividades en que se trabaja vocabulario en forma oral, escrita y ambas formas a la vez. Durante una sesión al trabajar vocabulario de manera oral, escrita y otras combinadas se refuerza lo aprendido y se orienta a incorporar los términos al vocabulario habitual. Se presentan también actividades complementarias que permiten un reforzamiento visual de las palabras en estudio siendo éstas siempre integradas en oraciones o textos de manera de aprender el vocabulario contextualizado.

Estas múltiples actividades se apoyan en la investigación de Graves (1986, citado en Wren et al., 2000), quien encontró que una variedad de actividades para aumentar el vocabulario es más efectivo que una sola actividad.

Lectura comprensiva en matemática

Esta estrategia está referida al subsector de educación matemática, y responde a los Objetivos Fundamentales del Eje de Resolución de Problemas, específicamente a los que contienen como idea fuerza el manejo de los diferentes pasos en la resolución de problemas. Su inclusión en este programa de estrategias de lenguaje tiene que ver con la importancia que tiene la comprensión de la lectura de los problemas, para su posterior solución.

- La Lectura Comprensiva de Problemas de Matemática (Resolución de Problemas) consiste en una secuencia sistemática que permite abordar los problemas, con el fin de comprender a cabalidad y organizadamente la información presentada. La identificación de la pregunta, la selección de datos relevantes y la elección de la operación apropiada para resolver el problema son los pasos centrales de esta estrategia.

b) Condiciones para la efectividad de las acciones pedagógicas

Para lograr que las acciones pedagógicas sean efectivas, los profesores deben trabajar ciertas condiciones pedagógicas que cruzan transversalmente el quehacer del profesor y que favorecen especialmente las Estrategias de Lenguaje propuestas y las acciones del equipo educativo.

El programa Raíces centra la mirada en cuatro condiciones de trabajo, por considerar que éstas son manejables por los profesores si se disponen a ello:

- La articulación.
- La intencionalidad educativa de sus actividades.
- El “clima propicio para el aprendizaje”¹⁵ que logre en sus clases.
- La rigurosidad de sus metodologías y la sistematicidad de sus definiciones pedagógicas.

Articulación

La articulación se refiere a la coordinación entre los adultos que intervienen en el proceso educativo, con el objetivo de asegurar su continuidad. Ésta es una necesidad que debiera producirse y garantizarse en toda institución educativa, pues “el sujeto que aprende necesita y desea vivir su educación como un proceso continuo, que posibilite integrar su sentir, su pensar y su hacer, más allá de las graduaciones, oficios o posiciones a las que aspire” (González, 1996, p. 43).

La importancia de la articulación es en todo nivel: la articulación comienza al inicio de la etapa escolar, entre el hogar y la escuela, y continúa entre el nivel parvulario y básico, y entre los diferentes sub-ciclos y ciclos de la escuela.

Además del continuo pedagógico, la articulación también se relaciona con otros importantes aspectos de la formación de los alumnos, como son su desarrollo afectivo y social.

El programa Raíces promueve la articulación en estos tres ámbitos:

- Pedagógico: implica considerar un continuo tanto en los contenidos como en las metodologías con que éstos se abordan. Cada profesor es un eslabón dentro de una cadena, reconociendo la creciente complejidad de los aprendizajes y graduando así su metodología de acuerdo al nivel curso que le corresponde atender.

En el programa Raíces se trabajan los contenidos desde su ubicación en los Objetivos Fundamentales y Aprendizajes Esperados de los Planes y Programas que el MINEDUC propone. Éstos se van relacionando con las Estrategias de Lenguaje y ofrecen precisiones para el aprendizaje en determinados ejes. Como apoyo central para que los profesores utilicen estrategias de enseñanza comunes de curso a curso, graduadas al nivel curso que atienden, se utiliza un documento elaborado por la Fundación, en el cual se realiza una mirada horizontal y analítica de los Planes y Programas del Ministerio (Fundación Educacional Arauco, 2003; 2005).

- Normativo: permite una continuidad y coherencia de las normas de convivencia establecidas y reconocidas por todos los miembros de la comunidad educativa. El reglamento escolar es un buen ejemplo del intento de articular las normas al interior de la escuela.

- **Afectivo:** se refiere al estilo de relación profesor-alumno que el equipo docente genera. Se trata, principalmente, de tener un mismo estilo en el trato hacia los estudiantes. Un continuo en las características de las relaciones interpersonales favorece el desarrollo personal de los alumnos; otorga relaciones estables, predecibles y seguras entre los estudiantes, sus compañeros y sus profesores.

La articulación -en lo pedagógico, normativo y afectivo- que es liderada por la dirección de la escuela, fortalece el trabajo en equipo y promueve el intercambio de experiencias entre los profesores y entre éstos y la dirección.

Intencionalidad educativa

Es la claridad cognitiva que tiene el profesor sobre los objetivos que quiere lograr en cada actividad que desarrolla con sus alumnos. Una buena mediación del profesor permite coherencia entre la actividad y su aprendizaje esperado -en búsqueda del cumplimiento de los Objetivos Fundamentales y Aprendizajes Esperados señalados en el programa de estudio de cada nivel.

La buena mediación estará determinada por las preguntas, los énfasis y los requerimientos cognitivos que el profesor haga a sus alumnos. Es por ello que la planificación previa es central para el desarrollo de actividades pedagógicas con una intencionalidad educativa clara y precisa.

Clima propicio para el aprendizaje

Es el clima de trabajo que genera el profesor y los agentes educativos que intervienen en la escuela, resultando un factor relevante que favorece o dificulta las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Asumiendo como referencia el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2003), el contar con un clima propicio para el aprendizaje al interior del aula es considerado una condición para la efectividad de la enseñanza.

Dentro del clima de la sala de clases, distinguimos lo afectivo de lo efectivo: un buen clima afectivo genera interacciones basadas en la confianza, aceptación y respeto; donde los profesores tienen altas expectativas de sus estudiantes; y en el que se favorece la autoestima y la autonomía del alumno. Un buen clima efectivo, por su parte, es aquel donde se imparten y comparten normas claras y consistentes, y donde el ambiente y los recursos están organizados en torno a los aprendizajes.

Rigurosidad y sistematicidad

Son características que se relacionan con la optimización en la forma de enfrentar el trabajo pedagógico y que determinan fuertemente los logros a alcanzar.

La rigurosidad se refiere a la capacidad de desarrollar una estrategia o metodología con exactitud y precisión, teniendo en cuenta sus recomendaciones pedagógicas específicas.

La sistematicidad, por su parte, se refiere a la capacidad de ser constantes en la aplicación de las acciones pedagógicas y en las estrategias de lenguaje, cumpliendo con las rutinas necesarias para la aplicación de ellas. La sistematicidad con la que un profesor procede determina fuertemente los aprendizajes de sus estudiantes.

c) Herramientas de apoyo a la sustentabilidad

La experiencia de una capacitación que ofrece estrategias que cambian las prácticas pedagógicas al interior de las escuelas y de las salas de clases, conlleva el desafío de su sustentabilidad.

Para apoyar la permanencia de las estrategias en el tiempo se creó un conjunto de herramientas específicas, cuya aplicación incentiva la continuidad en la ejecución de las estrategias y permite proyectar el trabajo en lenguaje al interior de las escuelas.

Las herramientas de sustentabilidad están dirigidas a quienes son responsables de dar fuerza a la propuesta pedagógica de trabajo en el subsector de Lenguaje y Comunicación en las escuelas, a los jefes de la UTP, a directores de las escuelas y a las autoridades comunales en el cumplimiento de un rol pedagógico.

La propuesta del programa Raíces considera seis herramientas de sustentabilidad: tres corresponden a instrumentos de evaluación y permiten conocer el nivel de aplicación de las estrategias, la calidad de la aplicación y los logros de los alumnos (1, 2, 3); dos herramientas permiten la continuidad en la capacitación de los profesores (4, 5); y la última aporta a la gestión, facilitando la conducción de las actividades de sustentabilidad a los responsables (6).

A continuación se explica, brevemente, cada una:

1. **Pauta de evaluación cuantitativa:** es un instrumento que permite evaluar el nivel de aplicación que existe en una escuela. A través de una conversación con cada uno de los profesores, los directivos del establecimiento pueden establecer con qué frecuencia ellos están aplicando cada estrategia.

Esta pauta tiene tres ventajas: primero, con su aplicación el equipo directivo obtiene una visión general sobre lo que ocurre en su establecimiento; además, se incentiva el uso frecuente de las estrategias al interior de los cursos, favoreciendo la articulación metodológica; y por último, los resultados de la pauta permiten destinar esfuerzos para apoyar a aquellos docentes que lo requieran.

2. Pauta de observación de clases: esta pauta evalúa la calidad con que se aplican las estrategias al interior de la sala de clase. Se proponen tres posibles formas de aplicación: la auto-observación, en la cual el profesor se aplica la pauta una vez terminada la clase; la observación entre pares, que consiste en que un profesor observa a otro profesor par; y la observación externa, realizada por un directivo u observador externo. Esta pauta permite cautelar principalmente la rigurosidad en la aplicación de las estrategias, y así asegurar la efectividad de las estrategias en el aula.
3. Evaluación del dominio lector: es una herramienta que permite evaluar el dominio de la lectura que tienen los estudiantes. Consiste en un conjunto de pruebas estandarizadas que evalúa la calidad y velocidad lectora de cada uno de los alumnos de 2° a 8° básico, entregando un diagnóstico preciso del nivel lector de cada estudiante (Marchant et al., 2004). Esta evaluación hace posible obtener una visión general del dominio lector del grupo curso, de la escuela e incluso de la comuna, y con ello permite tomar medidas remediales necesarias para mejorar el desempeño lector de los estudiantes.
4. Reunión de reflexión: considerada tradicionalmente como una instancia de capacitación continua de los profesores, esta propuesta permite utilizarla en perfeccionar alguna de las estrategias, tomar acuerdos que favorezcan su aplicación y fortalecer la articulación del equipo docente de la escuela.
5. Capacitación comunal: corresponde a una herramienta que favorece la capacitación continua de los profesores de una comuna. Es una instancia entre pares docentes, en la que profesores que se destacan por su dominio de las estrategias capacitan a otros profesores. Tiene por objetivo que todos los docentes conozcan y estén aplicando las estrategias de lenguaje en sus salas de clases, para así mantener la articulación en la línea pedagógica planteada en la escuela.
6. Cronograma anual: Es una propuesta de calendarización del año donde se alinean las acciones de todos los estamentos y agentes responsables de la implementación de las estrategias de lenguaje y sus condiciones de efectividad en una comuna. Esta herramienta apoya la gestión necesaria para impulsar la aplicación de las estrategias.

7. MODALIDADES

El programa Raíces se realiza bajo distintas modalidades orientadas a la capacitación y al trabajo conjunto con profesores y directivos. A través de ellas se enseñan, refuerzan y afinan las estrategias de lenguaje y se revisan las condiciones para su efectividad y sustentabilidad, brindando apoyo en la coordinación de su puesta en marcha en todas las escuelas participantes de la comuna.

La gestión y el buen funcionamiento de cada una de estas modalidades, así como el rumbo que lleva el programa, se analiza y revisa con las autoridades locales, tanto del municipio (alcalde, concejales, jefes y directivos del Departamento de Educación Municipal), como de la provincia en la cual se ejecuta el programa (Departamento Provincial de Educación). Es por ello que se considera como eje central la realización de frecuentes reuniones entre el equipo coordinador de Fundación Educacional Arauco con las autoridades mencionadas.

Las modalidades centrales de capacitación en las estrategias del programa son: Jornada de Capacitación, Visita a la escuela, Taller de Equipo Docente y Reunión de Directivos.

- 1) Jornada de Capacitación: es la instancia básica de perfeccionamiento dentro del programa. Tiene por objeto principal capacitar a los profesores en los contenidos que propone Raíces. Para ello, se trabaja con todos los docentes y directivos participantes reunidos durante uno o dos días¹⁶, en un promedio de 8 a 10 días de capacitación al año en cada comuna.

Estas capacitaciones son realizadas por un equipo profesional permanente, compuesto por miembros de Fundación Educacional Arauco y profesionales externos.

La metodología de trabajo utilizada en las jornadas es dinámica y variada: desde charlas hasta dinámicas grupales, pasando por clases demostrativas con y sin niños, clases expositivas y talleres prácticos donde los profesores pueden aplicar lo aprendido. Todo esto a un fuerte ritmo de trabajo, pero en un ambiente grato, de confianza y respeto. Interesa particularmente la activa participación de los profesores y la riqueza que se produce al compartir las distintas experiencias pedagógicas.

Durante la jornada se trabaja la mayor parte del tiempo con grupos de profesores específicos, respondiendo a un criterio pedagógico basado en la aplicación diferenciada de las estrategias por nivel.

De la jornada de capacitación se desprende el trabajo práctico, en el cual se propone una aplicación de lo enseñado en la jornada. Los trabajos prácticos, de carácter obligatorio, se reciben algunas semanas después de realizada la capacitación y se devuelven ya evaluados en la jornada siguiente. Así, se convierten en un insumo que retroalimenta la jornada posterior, pues permite reforzar lo que los profesores han aprendido.

¹⁶ La jornada se desarrolla en una escuela de la comuna, en un horario de trabajo que va de 8:30 hasta las 17:00 hrs. El Ministerio de Educación, como una forma de favorecer la capacitación continua de sus profesores, autoriza la suspensión de clase en la comuna para ese (esos) día (s).

2) Visita a la escuela: es la instancia que permite un contacto directo e in situ entre los profesores y los profesionales del equipo de la Fundación. Esta modalidad consiste en una salida a terreno en un día normal de funcionamiento de la escuela, con los siguientes objetivos:

- a) Conocer la realidad de trabajo de cada uno de los profesores y de la escuela y estrechar los lazos establecidos entre los docentes y el equipo de Fundación Arauco.
- b) Potenciar el trabajo del director de la escuela en su rol de dirigir la aplicación del programa al interior de su establecimiento; de esta forma, se refuerza su gestión en la sustentabilidad del mismo.
- c) Monitorear la implementación de las estrategias en las salas de clases. Esto permite reforzar y reencauzar a los profesores en su labor pedagógica, así como también, retroalimentar las jornadas de capacitación con información auténtica de lo que ocurre al interior de las salas de clases sobre la transferencia de las estrategias.

Para cumplir este último objetivo, la visita a la escuela se caracteriza por contar con observaciones de clases. Esto se realiza previa coordinación con los profesores que serán observados, de manera de guiar la observación hacia ciertas estrategias específicas y ocupar eficientemente el tiempo en la escuela visitada. Está contemplado realizar al menos una observación a cada uno de los profesores durante la ejecución del programa.

La pauta que apoya la observación de clases ha sido elaborada por Fundación Educacional Arauco y es previamente conocida por los profesores. Ésta permite intencionar la observación hacia aspectos significativos que ocurren en la sala de clases durante la aplicación de la estrategia. Una vez terminada la clase, existe una instancia de conversación entre el profesor y el profesional de la Fundación, en base a las notas que se han tomado en la pauta. Este es un momento de trabajo importante, pues permite afinar la estrategia observada en un ambiente de conversación y confianza.

3) Taller de Equipo Docente: consiste en una instancia de trabajo que se desarrolla en cada establecimiento, durante la reunión de reflexión semanal o quincenal que sostiene la escuela, como parte de su rutina normal. Sus objetivos son, por una parte, modelar una situación de capacitación continua al interior del equipo docente de la escuela, y por otra, favorecer la articulación de los niveles al interior de la escuela. Todo esto se realiza con miras a la sustentabilidad de los aprendizajes logrados por los profesores y directivos, y es por ello que esta modalidad se aplica en el último año del programa o en la etapa de seguimiento.

El énfasis de esta modalidad está puesto en la organización y el buen uso del tiempo en las reuniones de reflexión, de manera que el equipo docente, en conjunto, logre ciertos resultados: releer los documentos, analizar ciertas acciones pedagógicas y tomar acuerdos sobre un contenido del programa.

De este modo, se espera lograr implementar permanentemente un diálogo pedagógico en torno a los temas en los cuales el equipo se ha capacitado, incluyendo el análisis de la transferencia a las salas de clases y la apropiación de los contenidos por parte de los docentes. Por otra parte, el Taller de Equipo Docente permite definir acciones de coordinación de la transferencia que asegure la articulación curso a curso al interior de la escuela.

4) Reunión de Directivos: periódicamente se realiza una reunión con los directivos de todas las escuelas participantes –cada vez que hay jornada y en otras ocasiones-. El objetivo principal de esta modalidad es apoyar a los directores, jefes de UTP y encargados del programa de cada escuela, en su rol de liderar y gestionar su funcionamiento al interior de sus establecimientos. Para ello, se les capacita de manera que puedan realizar un seguimiento efectivo a la transferencia de las estrategias que realiza el equipo docente en sus aulas.

Además, la Reunión de Directivos sirve de coordinación de las distintas actividades. Se les informa a los asistentes del proceso de ejecución de Raíces, sus avances y su planificación, y se recogen las dudas y apreciaciones que tienen los directivos sobre la marcha de la implementación del programa.

Taller de Apoyo en Psicología Educacional (APE): El objetivo final de esta modalidad es proporcionar una instancia de apoyo a la escuela y al profesor, que se realiza al interior de la sala de clases y se orienta a estimular destrezas básicas en los alumnos de rendimiento regular, a través de un modelo colaborativo entre especialistas y profesores. Se trata de focalizar esfuerzos en una destreza específica de estos niños, durante ciertos períodos de tiempo, con el fin de aproximar sus niveles de aprendizaje a lo esperado, sin descuidar el trabajo con los otros alumnos del curso. Se entregan metodologías, contenidos y materiales a los profesores, que les permiten trabajar con el curso completo agrupado en 2 ó 3 niveles. Posteriormente, se realiza un monitoreo cercano a su práctica docente mediante un trabajo conjunto especialista-profesor al interior de la sala de clases, incorporando modelaje y retroalimentación de la práctica docente.

La puesta en marcha de este conjunto de modalidades permite potenciar doblemente el programa: por una parte, se recaba información de lo que sucede en terreno desde distintos puntos de vista, lo que permite monitorear el impacto del programa. Por otra, el accionar a través de cinco modalidades centrales permite clarificar y reforzar todo lo necesario para la implementación de cada una de las estrategias y acompañar al profesor en su proceso de transferencia de lo aprendido al aula. Para este efecto, se trabaja con los profesores en un continuo, donde podemos distinguir tres niveles:

- Conocer: implica aprender en profundidad el marco teórico en el cual se basan las estrategias, sus objetivos, sus características y los momentos de aplicación de cada una de ellas.

- Aplicar: significa transferir el conocimiento teórico a la sala de clases, convirtiéndolo en praxis.
- Afinar: permite volver a revisar el marco teórico desde la perspectiva de la experiencia de la aplicación. Esto sólo es posible después de una práctica auto-observada. A través de ella, se pueden identificar los aspectos que requieran ser mejorados, para lo cual se debe volver a la definición de las estrategias y a las características de su aplicación.

A través de estas modalidades, el programa Raíces contempla ir profundizando en sus contenidos –a modo de espiral-, de manera que se le permita al profesor adquirir en primer lugar el “saber” (conocer), luego se enfatice el “hacer” (aplicar) y por último se realice una revisión de esa práctica iluminando el “hacer” con el “saber” (afinar).

8. RECURSOS

La implementación del programa Raíces en cada una de las comunas que se presentan en este informe ha sido financiada con recursos de Empresas ARAUCO a través de su Fundación Educacional.

Estos programas fueron presentados a la ley de Donaciones con Fines Educativos y aprobados con resoluciones exentas Nº 202, 201 y 634.

El monto de los aportes se relaciona, directamente, con el número de niños, profesores y escuelas que se atienden, y que fueron aprobados con un monto total de 53.665 UF¹⁷.

9. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Para evaluar el impacto del programa Raíces en los niños; su efecto en los profesores, directivos, autoridades educacionales; y el Programa mismo como intervención se presenta el siguiente sistema de evaluación.

a) Evaluación del Programa como Intervención.

La evaluación del Programa contempla:

- La evaluación permanente del desarrollo y cumplimiento de las acciones comprometidas para la ejecución del programa.
- Tareas y encuestas orientadas a conocer el nivel de conocimientos específicos de los profesores y su percepción de aprendizaje.

- Visitas y pautas de observación de clases, orientadas a conocer el nivel de aprendizaje y dominio de los contenidos tratados en el perfeccionamiento.
- Encuestas orientadas a evaluar la opinión de los profesores y directivos sobre la estructura básica del Programa, de cada una de sus modalidades de intervención, de sus características y también a conocer su valoración del programa y su motivación por participar en él.
- Las pruebas y tareas son corregidas, calificadas y debidamente informadas a los profesores por los mismos docentes que realizan los cursos de perfeccionamiento.
- Las visitas y la aplicación de pautas y/o encuestas es realizada por profesionales de Fundación Educacional Arauco.

b) Evaluación del efecto del programa en los profesores, las autoridades educacionales -directivos y autoridades comunales- y escuelas (asociado a al grupo de beneficiarios con que se trabaja directamente en la intervención).

Esta evaluación contempla la aplicación de:

- Pautas, encuestas y visitas de observación de clases orientadas a conocer el nivel de aplicación de los contenidos de la capacitación (estrategias, condiciones de efectividad, acciones de gestión directiva) de los profesores y directivos, en cuanto a su transferencia y sustentabilidad en la práctica individual y a nivel de escuelas.
- Pautas y/o encuestas orientadas a conocer cambios en los directivos y profesores relacionados con distintas variables como atribuciones, actitudes pedagógicas, percepción de sus alumnos y funcionamiento general de las escuelas.
- Reuniones y entrevistas orientadas a conocer, a nivel de las autoridades educacionales, las condiciones generadas para el desarrollo de acciones tendientes a promover la transferencia y sustentabilidad de los contenidos del programa Raíces a nivel de aula, escuela y comuna.

La aplicación de pautas y encuestas, y la observación de clases, así como las reuniones y entrevistas son realizadas por profesionales de Fundación Educacional Arauco.

c) Evaluación de impacto en los alumnos (asociado a los beneficiarios últimos de la intervención).

La evaluación de los alumnos contempla un diseño de evaluación pre-post intervención en lenguaje oral y escrito a los alumnos de las escuelas participantes, al término o inicio del año escolar.

Se evalúa cómo llegan los niños a determinados cursos en las escuelas al momento de iniciar la intervención, y cómo lo hacen tres años después, una vez terminado el programa de perfeccionamiento.

¹⁷ En esta cifra se incluye un Programa realizado de manera paralela en las comunas de Arauco y Ránquil, dirigido al desarrollo psicosocial de los niños de 0-6 años y que tienen un costo promedio de 5.000 UF cada uno.

Estas evaluaciones son realizadas por evaluadores externos a las escuelas, mayoritariamente psicólogos, profesionales de Fundación Educacional Arauco o personas contratados para dicho propósito, utilizando instrumentos estandarizados y/o pruebas especialmente elaboradas y estudiadas por la Fundación.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza los aspectos evaluados en relación al impacto del Programa Raíces en los niños; su efecto en los profesores, directivos y autoridades comunales; y la evaluación del programa mismo como intervención.

Para la evaluación de impacto en los alumnos, también se estudia la evolución de los resultados de los alumnos en el SIMCE.

Sistema de Evaluación del Programa Raíces, 2003 - 2006						
Tipo de evaluación y agentes evaluados	Evaluación inicial Aspectos Evaluados	Indicador o instrumento	Evaluación procesual Aspectos Evaluados	Indicador o instrumento	Evaluación final Aspectos Evaluados	Indicador o instrumento
IMPACTO EN NIÑOS (NIÑOS)	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> Test estandarizados y Pruebas Fundar Análisis Simce 		<ul style="list-style-type: none"> Análisis Simce 	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> Test estandarizados y Pruebas Fundar. Análisis Simce
EFFECTO EN PROFESORES (PROFESORES Y DIRECTIVOS) Y FUNCIONAMIENTO ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> Atribuciones Clima y Funcionamiento de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta Inicial Ficha Escuela Pauta visitas 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizajes y Transferencia 	<ul style="list-style-type: none"> Pruebas y Tareas Visitas y Obs. Clases Pauta Seguimiento Aplic. estrategias Encuesta Intermedia 	<ul style="list-style-type: none"> Atribuciones Actitud pedagógica (condiciones) Aprendizajes y Transferencia Clima y Funcionamiento de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> Visitas y Obs. Clases Pauta Seguimiento Aplic. estrategias Encuesta Final Prof y Directivos Encuesta programa
EFFECTO EN AUTORIDADES EDUCACIONALES (DIRECTIVOS Y AUTORIDADES)	<ul style="list-style-type: none"> Compromiso con el desarrollo del Programa 	<ul style="list-style-type: none"> Convenio de capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> Compromiso con la transferencia y sustentabilidad 		<ul style="list-style-type: none"> Compromiso con la transferencia y sustentabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> Encuestas Directivos Definición de acciones y su cumplimiento
EVALUACIÓN PROGRAMA (PROFESORES, DIRECTIVOS, AUTORIDADES)	EJECUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Acciones Comprometidas 	<ul style="list-style-type: none"> Planificación de acciones 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo y cumplimiento de acciones de intervención propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo y Cumplimiento de acciones de intervención propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> Cronograma y síntesis Informes
				<ul style="list-style-type: none"> Participación y Aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> Participación y Aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> Registro Asistencia Registro Acreditación Visitas Obs. Clases Encuesta Final Programa
	VALORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Motivación Expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> Motivación Valoración Programa y modalidades 	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta Intermedia Apreciación equipo Fundar 	<ul style="list-style-type: none"> Motivación Expectativas Valoración Programa y modalidades

10. REFERENCIAS

- Sanhueza, J., Cuadrado, B. y Lucchini, G. (2003) *Programa Educativo y Modelo de Evaluación. Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica: Una Propuesta de Sistematización*. Revista Psykhe Vol. 12, Nº2. Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (2004). La alfabetización inicial, un factor clave del rendimiento lector. *Revista Digital Umbral 2000*, enero, nº 14.
- Defior, S.A. (2006). Combatiendo el impacto de la pobreza desde la escuela: énfasis en el lenguaje. *Revista Pensamiento Educativo*, 39, 2, pp. 87-102.
- Johnson, D. (1999). Programa de Asistencia Tecnológica de Puerto Rico (PRATP). www.donjohnston.com
- Ministerio de Educación (2002). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002* Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación (2004). *Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. Santiago: LOM ediciones.
- Prats, A., Lucchini, G., Torretti, A., Recart, I. & Melo, P. (2006). Modelo de interacción comunal de Fundación Educacional Arauco para favorecer el desarrollo psicosocial y el lenguaje en niños de 0 a 14 años. *Revista Pensamiento Educativo*, 39, 2, pp. 13-30.
- Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, National Research Council.
- <http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/index.html>
- Swartz, S., Shook, R. & Klein, A. (1997). *Lecto-Escritura Inicial de California. Reporte anual 1997*. <http://www.stanswartz.com/visiongeneral.html>
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Foro Mundial sobre la Educación 26 – 28 de abril. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
- UNESCO (2005). *Educación para todos - La alfabetización, un factor vital*. París: autor. http://www.unesco.org/education/GMR2006/summary_spa.pdf
- California Early Literacy Learning, CELL. <http://www.cell-exll.com/>
- González, M.T. (1996). *Articulación entre el jardín y la EGB*. Buenos Aires: Editorial AIQUE.
- Holdaway, D. (1979). *The Foundations of literacy*. Sydney, Australia: Ashton Scholastic.
- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. & Sanhueza, J., Fundación Educacional Arauco (2004). *Pruebas de Dominio Lector. Fundación Educacional Arauco. Para alumnos de enseñanza básica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación (2002). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Actualización 2002*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Autor. http://www.rmm.cl/index_sub0.php?id_portal=204
- Ministerio de Educación (2004a). *Implementación curricular en el aula. Lenguaje y Comunicación Primer Ciclo Básico (NB1 y NB2)*. En <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200511161730520.Cobertura%20curricularen%20lenguaj.pdf>
- Ministerio de Educación (2004b). *Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. Santiago: LOM ediciones.
- Fundación Educacional Arauco (2003). *Programas de Estudio para la Educación General Básica y Bases Curriculares para la Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile: Una Mirada Horizontal y Analítica. Objetivos y Aprendizajes Esperados*. Santiago

- Fundación Educacional Arauco (2005). *Programas de Estudio para la Educación Media del Ministerio de Educación de Chile: Una Mirada Horizontal y Analítica. Objetivos y Aprendizajes Esperados*. Santiago.
- Nemirovsky, M. (1995). Leer no es lo inverso de escribir. En A. Teberosky y L. Tolchinsky (Eds.), *Más allá de la alfabetización* (pp.243-283). Buenos Aires: Santillana.
- Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, National Research Council.
- <http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/index.html>
- Sweet, A. (1993). *State of the Art: Transforming ideas for teaching and learning to read*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Torres, G. & Ruiz de Gamboa, E. (1991). *Mi Lectura*. Santiago: Salo Editores.
- Wren, S., Litke, B., Jinkins, D., Paynter, S., Watts, J. & Alanis, I. (2000). *Cognitive foundations of learning to read: A framework*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory <http://www.sedl.org/reading/framework/>

Resultados



Los resultados del programa Raíces se desprenden de un sistema de evaluación recién mencionado que contempla tres aspectos:

- Los productos o acciones de la intervención.
- Los efectos del programa en sus beneficiarios directos (equipos docentes y autoridades educativas).
- El impacto del programa en sus beneficiarios últimos (los estudiantes de las escuelas participantes en el programa).

Los resultados y el análisis de estos aspectos evaluados se presentan en los siguientes capítulos.

1. PRODUCTOS O ACCIONES:

LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA

La ejecución del programa en las diferentes comunas implicó la implementación de ciertas acciones o productos que variaron de acuerdo a la situación específica de cada una de ellas. Los siguientes

resultados permiten dar cuenta del logro y/o cumplimiento de estas acciones contempladas en el Programa Raíces para alcanzar los objetivos planteados.

La ejecución del Programa Raíces tuvo una duración de aproximadamente tres años en cada una de las comunas (ver tabla 3), lo que para los profesores significó 144 horas de acreditación pedagógica¹⁸ – 120 horas de capacitación presencial y 24 horas de aplicación.

La totalidad de las escuelas municipales de cada comuna participó en el programa. En Los Álamos, además, participaron dos escuelas particulares subvencionadas. Así, en Los Álamos y Ránquil –donde no hay establecimientos particulares- la totalidad de la matrícula comunal de la enseñanza básica estuvo ligada al programa (ver tabla 3).

La aplicación del Programa Raíces en las comunas de Arauco, Los Álamos y Ránquil, permitió trabajar en forma simultánea con 54 escuelas, 321 profesores y 5.634 niños.

TABLA 3

Características Generales de los Programas	Arauco	Los Álamos	Ránquil
Capacitación	2 años (2003-2004)	2 años (2003-2005)	2 años (2004-2005)
Acompañamiento (Seguim.)	1 año (2005)	1 semestre (2005)	1 año (2006)
Nº de escuelas	31	14	9
Participantes (Planta docente y directiva)*	156	114	51
Matrícula total de alumnos*	2.654	2.127	853

* corresponde a directivos y docentes hasta 4º básico en Arauco y Los Álamos, y hasta 8º básico en Ránquil.

** corresponde a la matrícula completa al inicio de cada programa.

SÍNTESIS DE LAS ACCIONES REALIZADAS

A continuación se presenta un resumen de las acciones desarrolladas con equipos docentes, directivos de las escuelas y autoridades, en las comunas de Arauco, Los Álamos y Ránquil.

Lo planificado para cada comuna se realizó en su totalidad y fue enriquecido con nuevas acciones de acuerdo a las necesidades detectadas en el trabajo con los profesores.

a) Equipos docentes

Las acciones realizadas por Fundación Educacional Arauco se lograron a través de la implementación de las diferentes modalidades ya

detalladas en el capítulo 7 (parte II), además de aquellas relacionadas con la entrega de material, tanto a los establecimientos como a los profesores.

- Jornadas de capacitación: fueron implementadas en las tres comunas; en algunas ocasiones duraron un solo día y, en otras, dos días completos (ver tabla 4).
- Trabajos prácticos: realizados por los profesores y directivos en el período comprendido entre las jornadas de capacitación. Forman parte de las horas acreditadas como “de aplicación” (ver tabla 5).

TABLA 4¹⁹

Jornadas de Capacitación	Arauco	Los Álamos	Ránquil
Total en Nº de días	12 días	12 días	12 días
Horas Pedagógicas Presenciales	120 hrs.	120 hrs.	120 hrs.
Horario	8:30 - 18:30	8:30 - 18:30	8:30 - 18:30

TABLA 5

Trabajos Prácticos	Arauco	Los Álamos	Ránquil
Nº de trabajos	4	4	4
Horas de aplicación	24	24	24

19 Este cuadro corresponde a lo presentado y acreditado ante el CPEIP. Sin embargo, en cada una de las comunas se realizaron actividades de perfeccionamiento complementarias que permitieron responder a las necesidades de los profesores.

- **Visitas:** todas las escuelas participantes en el programa –en el caso de Arauco, todas las escuelas urbanas- fueron visitadas por los profesionales de Fundación Educacional Arauco. La mayor parte de sus profesores fueron observados en sus clases. Además, las comunas de Arauco y Ránquil contaron con visitas de apoyo del Equipo de Terreno Local –compuesto por profesionales de Fundación Arauco de la VIII Región-, el cual frecuentemente acudió a las escuelas y asistió a los docentes y directivos en la implementación del programa. (Ver tabla 6).
- **Talleres de Equipo Docente:** esta modalidad se implementó en la etapa final del programa. En general, cada escuela o microcentro tuvo dos talleres –en el caso de Arauco se consideró solo a las escuelas urbanas- (ver tabla 7).
- **Talleres de Apoyo en Psicología Educacional:** solo Arauco y Ránquil contaron con esta modalidad (ver tabla 8).

TABLA 6

Visitas	Arauco	Los Álamos	Ránquil
Nº de escuelas visitadas/ escuelas participantes	14 /14*	14 /14	9 /9
Visitas de Apoyo Equipo Terreno Local (ETL)	En forma regular entre 2003 y 2005	-	En forma regular entre 2004 y 2006
Nº observación de clases	76	120	68
Nº de prof observados/ prof de aula participantes	73 /100	85 /85	54 /54

* corresponde al total de escuelas urbanas de Arauco

TABLA 7

Talleres Equipo Docente	Arauco	Los Álamos	Ránquil
Nº total de talleres	28 (2 en cada escuela)	22 (2 en cada escuela incluyendo microcentro)	14 2 por escuela, incluyendo microcentro
Nº escuelas	14 escuelas urbanas	10 escuelas + 1 microcentro rural (4 escuelas)	5 escuelas + 1 microcentro (4 escuelas)

TABLA 8

Talleres de Apoyo en Psicología Educacional	Arauco	Los Álamos	Ránquil
Nº talleres realizados	75 talleres	-	62 talleres
Talleres por curso y tema	Lectura 2º básico Prod. texto 3º - 4º básico	-	Lectura 2º a 6º
Nº profesores	66 profesores	-	53 profesores
Nº alumnos	1.576 alumnos	-	1.092 alumnos

- Capacitaciones extraordinarias: se realizaron en cada una de las comunas:
 - » “Talleres de Capacitación en Evaluación del Dominio Lector” que permitió la capacitación de 321 profesores para evaluar en calidad y velocidad lectora a los niños de todas las escuelas participantes.
 - » “Taller de Análisis del Error”, también para los 321 profesores participantes, a través de este taller se invita a los profesores analizar, junto con sus alumnos, los errores que se producen en las evaluaciones, aportando así una profundización en la materia por parte del niño y una revisión de cómo enseñar mejor por parte del profesor.
 - » “Taller MILE” (Método Integrado para la Lectura y Escritura), que se trabajó con las educadoras de párvulos y con los profesores de 1º y 2º básico, para afinar la estrategia.
 - » Taller de “Autoestima y rendimiento escolar”, que realizó la Doctora en Psicología Neva Milicic en las comunas de Arauco y Los Álamos, para analizar la importancia del fortalecimiento de la autoestima en la etapa escolar y la correlación de este aspecto con el rendimiento escolar.
 - » “Taller de Articulación”, realizado en las comunas de Los Álamos y Arauco con 270 profesores. En él se releva la importancia de favorecer la articulación pedagógica, normativa y afectiva entre la casa y la escuela y dentro de la escuela.
 - » “Charla a la Comunidad” realizada por la escritora Cecilia Beuchat en la comuna de Ránquil sobre la importancia de la lectura.
- Entrega de materiales pedagógicos a profesores: Para facilitar a los profesores la transferencia y su estudio, el programa contempló la entrega de material de apoyo a diversas instancias. Se capacitó a los profesores en el uso de cada uno de los materiales y se les motivó para que los utilizaran en los trabajos realizados durante el programa.

A cada uno de los profesores se le entregaron tres libros de apoyo relacionados con los temas del programa y un bolso con un archivador personal para organizar los documentos entregados.

TABLA 9

Reuniones de Equipos Directivos	Arauco	Los Álamos	Ránquil
Total Reuniones	18	18	16
Visitas a Equipos directivos	20 visitas	8 visitas	18 visitas

Además, en Ránquil se entregó la colección Cuento Contigo (Fontaine, 2004) a todos los profesores y el libro Taller de lenguaje II (Condemarin, M. & Medina, A., 2004) a los profesores de 2º ciclo.

- Entrega de materiales a las escuelas: Cada una de las escuelas participantes de la comuna recibió materiales que les permitirían el buen desarrollo de las estrategias propuestas:
 - » Libros de literatura infantil para la implementación del Plan Lector y para lograr que cada niño lea 8 libros al año (6.000 ejemplares).
 - » La colección completa “Cuento Contigo” como apoyo a la Estrategia Lectura en Voz Alta (100 colecciones, 300 libros).
 - » “Pruebas de Dominio Lector” para permitir la evaluación de la lectura de todos los niños de las comunas (100).
 - » Atriles (de diferentes tipos) para cada uno de los cursos que tienen las escuelas de la comuna que tienen como objetivo facilitar la aplicación de la Estrategia de Lectura Compartida.
 - » Además, para cada curso, se entregó un set de “Un problema para cada día” con el fin de apoyar la Estrategia de Resolución de Problemas.
 - » En las comunas en que se desarrolló la Estrategia APE, se entregaron Talleres de lectura y Escritura (37 set) y libros de apoyo para los profesores.

b) Autoridades educativas

Acciones realizadas por Fundación Educacional Arauco en relación a los equipos directivos y a las autoridades comunales, provinciales y regionales:

- Reuniones y visitas a directores y/o equipos directivos: si bien en un comienzo se planifica esta modalidad con baja frecuencia (Etapa Preparatoria), estas instancias se intensificaron en la medida que se fue desarrollando el programa en cada una de las comunas (Etapa de Perfeccionamiento, ver tabla 9), considerando el creciente interés y la participación de los directivos y la importancia de su participación para el desarrollo del programa y la sustentabilidad de los aprendizajes.

- Reuniones con autoridades: a través de estas instancias se coordinó e informó a las autoridades comunales, provinciales y regionales sobre el desarrollo y los avances del programa (ver tabla 10).

TABLA 10

Reuniones de Autoridades	Arauco	Los Álamos	Ránquil
Intendente	1	1	1
DEPROV	1	1	5
Alcalde	7	4	2
Concejo Municipal	-	2	2
DEM	14	18	18

SÍNTESIS DE LA EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES REALIZADAS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación a la participación de los profesores y directivos en el programa, a sus aprendizajes y a la valoración del programa que los mismos participantes hicieron.

a) Participación

La participación de los profesores en el programa Raíces implica un compromiso de las escuelas y de sus equipos docentes.

Durante la ejecución del programa en cada comuna, se apreció una muy buena asistencia de los profesores a las distintas actividades, en

particular a las jornadas de capacitación y talleres con los equipos docentes de las escuelas. La asistencia promedio en la comuna de Arauco estuvo entre 70% y 90%; en Los Álamos entre 71% y 97%; y en la comuna de Ránquil, entre 87% y 94%.

La asistencia presencial de los participantes en el programa también se puede apreciar en los porcentajes de docentes acreditados ante el CPEIP. Este porcentaje incluye, además, un componente relacionado con las horas de aplicación y evaluación que obtienen los profesores en sus trabajos prácticos.

En las tres comunas más de la mitad de los profesores participantes fue acreditado. En este tema, destacan los porcentajes de Los Álamos y Ránquil. En la comuna de Arauco, por su parte, se incorporaron y rotaron muchos docentes durante el segundo año de programa, lo que provocó que muchos profesores no se pudieran acreditar, aun cuando tenían una buena asistencia (ver tabla 11).

TABLA 11

Acreditación	Arauco	Los Álamos	Ránquil
	n= 156*	n= 114*	n= 57*
Docentes acreditados	56%	80%	81%
Docentes reprobados	44%	20%	19%

* profesores inscritos inicialmente (con posibilidad de acreditar)

TABLA 12

Nivel logrado en el conocimiento y dominio de las estrategias	Arauco n=105	Los Álamos n=85	Ránquil n=44
	Muy Bueno/ Bueno % Prof.	Muy Bueno/ Bueno % Prof.	Muy Bueno/ Bueno % Prof.
Lectura Compartida	94	95	93
Lectura Independiente	91	88	89
Lectura en Voz Alta	94	93	93
Plan Lector	87	81	89
Escritura en Voz Alta	82	88	91
Escritura Compartida	84	85	86
Escritura Independiente	84	88	89
Plan de Enriquecimiento del Vocabulario	76	69	89
Método Integrado para el aprendizaje de la Lectura y Escritura (MILE)	67	71	86
Apoyo a la lectura comprensiva de problemas matemáticos	75	79	84

b) Aprendizajes de los participantes

Las apreciaciones que los profesores tienen sobre los aprendizajes obtenidos son muy positivas. En la evaluación final del programa destacaron, especialmente, el conocimiento de estrategias y metodologías dinámicas y participativas que han facilitado su práctica pedagógica. También resaltaron los aprendizajes relacionados a la importancia de la organización, sistematicidad y rigurosidad en su práctica. A continuación se ilustran estos aprendizajes con algunas citas de los profesores participantes:

- *Gracias a esta capacitación he aprendido que hay diversas formas entretenidas y motivadoras de enseñar, para eso hay que ser consecuente aplicando las estrategias (Educadora Diferencial, Arauco, Registro 1A68).*
- *Me permitió aprender nuevas estrategias y enriquecernos como profesionales para poder formar a nuestros alumnos (Docente, Arauco, Registro 1A04).*
- *He aprendido todas las estrategias que han sido un apoyo fundamental en mi trabajo. Favoreció mi desarrollo profesional. Aplicaré todas las herramientas (Directora y docente, Ránquil, Registro 1R22).*
- *(Aprendí a) Trabajar con mucho empuje, sistemáticamente, para alcanzar logros aplicando las metodologías aprendidas (Directivo, Los Álamos, Registro 1LA50).*

En relación a cada una de las estrategias de lenguaje en que los profesores fueron capacitados, en general, los docentes manifestaron haber logrado un buen dominio y conocimiento de cada una de ellas, especialmente de aquellas relacionadas con la lectura (ver tabla 12).

Esto se relaciona, por una parte, con las características propias de cada estrategia -las estrategias de lectura parecen resultar de más fácil comprensión y dominio por parte de los profesores- y el énfasis dado a cada una de ellas dentro de los contenidos del programa. Por otra parte, durante la ejecución del programa fue posible visualizar, dentro del trabajo realizado en el ámbito del desarrollo del lenguaje, un mayor énfasis en los aspectos relacionados con el fortalecimiento de la lectura.

Los profesores de las comunas de Arauco y Ránquil que tuvieron oportunidad de capacitarse en los Talleres APE, destacaron el aprendizaje a través del modelaje y los elementos técnico-pedagógicos proporcionados en el trabajo directo con el profesional de Fundación Educacional Arauco en el aula. Los profesores resaltaron el aprendizaje de una metodología de trabajo motivadora y participativa, con orientaciones claras respecto a la organización, planificación y secuencia del trabajo, así como en la forma de usar el material entregado:

- *Realicé un trabajo muy sistematizado, lo cual me permitió conocer muy bien la aplicación de estos talleres (Docente, Ránquil, Registro 2R15).*
- *Me gusta la metodología de trabajo y he visto que en la aplicación del taller se me ha hecho fácil desarrollarlo. Me siento capacitada para aplicarlos (Docente, Ránquil, Registro 2R01).*

En relación a los directivos, el trabajo realizado se focalizó especialmente en la entrega de herramientas que les permitieran coordinar y apoyar la transferencia de los contenidos y la sustentabilidad de los mismos en el tiempo. En este sentido, los directivos señalaron haber logrado aprendizajes de utilidad para su rol:

- *Es necesaria la supervisión del trabajo, la sistematicidad y rigurosidad (Directivo, Ránquil, Registro 1R04D).*
- *(Las reuniones) permitieron aclarar dudas para coordinar el programa al interior del establecimiento (Directivo, Los Álamos, Registro 1LA09D).*
- *(La capacitación) Nos permitió conocer e implementar nuevos recursos para mejorar la gestión educativa (Directivo, Arauco, Registro 1A16D).*



c) Valoración del programa

En general, los profesores de las tres comunas valoraron muy positivamente el programa Raíces. Los aspectos generales de su implementación como la organización, el clima de trabajo, la calidad de los docentes, la pertinencia de los contenidos, y el cumplimiento de los compromisos establecidos por parte de Fundación Educacional Arauco fueron destacados por los docentes.

Asimismo, ciertas características específicas del programa fueron señaladas como muy positivas por los profesores:

- La capacitación de todo el equipo directivo y docente en el mismo programa de estrategias, ya que esto les permitió compartir conceptos y criterios comunes al abordar el tema del lenguaje al interior de las escuelas.
- El reforzamiento en actitudes pedagógicas en el aula (articulación entre niveles, intencionalidad educativa, rigurosidad y sistematicidad en el trabajo y el clima al interior del aula).
- El aporte de materiales pedagógicos.

En cuanto a las modalidades de trabajo, los profesores valoraron en particular aquellas que implicaron una relación directa con un profesional de Fundación Educacional Arauco en el aula. De esta forma, las visitas a las escuelas –con observación de clases- y los Talleres APE fueron especialmente destacados por los profesores que tuvieron la oportunidad de participar en estas instancias, ya que el apoyo técnico pedagógico entregado les permitió adquirir nuevos aprendizajes, aclarar dudas y revisar en conjunto su propia práctica pedagógica:

- *Aparte de la capacitación, es bueno el acompañamiento, dan fuerza para seguir adelante (Director, Ránquil, Registro 2R04D).*
- *Nos apoyaron siempre, de manera que pudimos superar las dificultades que se presentaban (Docente, Ránquil Registro, 2R03D).*
- *La visita de supervisión fue muy enriquecedora, ya que de esta manera me sirvió para darme cuenta si las estrategias que aplico con mis niños son significativamente efectivas. A través del comentario en conjunto, me pude dar cuenta de cosas en las que tenía que profundizar para mejorar los aprendizajes. Me sentí muy bien con esta visita, ya que me sirvió mucho como profesional (Docente, Los Álamos, Registro 2LA18).*

Por otra parte, la Etapa de Seguimiento del programa, que correspondió al último período de la implementación, fue muy valorada por los docentes, en la medida que les permitió ir aclarando dudas y reforzando la transferencia de los contenidos al aula, a través de una instancia interna de la escuela.

TABLA 13

Motivación por participación en el programa (notas de 1 a 7)	Arauco	Los Álamos	Ránquil
	n PRE=123 n POST=99	n PRE=111 n POST=82	n PRE=51 n POST=44
Motivación Inicial	5,8	6,5	6,4
Motivación Final	6,5	6,6	6,4

TABLA 14

Satisfacción por haber participado en el programa (notas de 1 a 7)	Arauco	Los Álamos	Ránquil
	n=101	n=81	n=44
Nivel de Satisfacción	6,5	6,5	6,6

En cuanto a su motivación por participar, en general ésta fue buena a lo largo de todo el programa (ver tabla 13).

Como se puede observar en la tabla 13, sólo los participantes de Arauco tuvieron, inicialmente, una motivación más baja. Sin embargo, esta situación se revirtió con la implementación del programa y alcanzó los buenos niveles observados en las otras comunas.

En términos generales, los profesores y directivos de las distintas escuelas manifestaron un alto grado de satisfacción con respecto a su participación en este programa de perfeccionamiento (ver tabla 14).

Esta evaluación positiva se explicaría, principalmente, por la valoración que hacen del aporte que ha significado el programa Raíces en su desarrollo personal y profesional, el aporte a la práctica pedagógica de los docentes y al logro de mejores resultados educativos con sus alumnos:

- *Me siento feliz y satisfecha de haber participado en este programa, ya que ha significado un logro y un desarrollo en mi carrera profesional, ya que se me han aportado herramientas para que mi trabajo sea cada vez más satisfactorio y entretenido (Directivo y docente, Arauco, REGISTRO 1A92).*
- *Considero que fue un excelente programa de perfeccionamiento, la alegría y simpatía de las expositoras, la motivación que hacían*

en cada invitación y los detalles que había en cada una de ellas. Gracias por entregarnos nuevas estrategias para trabajar con nuestros alumnos. Gracias por lo que hacen en bien de la educación de nuestros niños (Directivo, Los Álamos, REGISTRO 1LA32).

- *(Valoro) El apoyo recibido para una buena gestión directiva en la aplicación de este muy buen programa de lectura (Directivo, Los Álamos, REGISTRO 1LA08D).*
- *Elevé mi autoestima, ahora me siento importante y me creo el cuento. Soy profesional, ustedes me lo hicieron sentir (Docente, Ránquil, REGISTRO 1R36).*

Si bien la evaluación general del Programa Raíces fue muy positiva, hay ciertos aspectos que los profesores mencionaron como debilidades o dificultades: la duración de las jornadas -en algunos casos éstas fueron consideradas muy extensas o agotadoras- y la necesidad de una mayor profundización en algunos contenidos en los que algunos profesores se sentían más débiles. En la comuna de Ránquil, particularmente, hubo ciertas inquietudes respecto de la aplicación de los contenidos del programa por parte de los profesores de segundo ciclo. Una dificultad que fue transversal para todos los profesores fue la organización de su tiempo de trabajo. En general, ellos sintieron que la falta de tiempo les impidió llevar a cabo una implementación adecuada y sistemática de las estrategias y contenidos entregados

si bien los contenidos del programa no corresponden a actividades complementarias o extra curriculares, sino más bien a una metodología distinta de llevar a cabo su labor.

En la medida que la actividad pedagógica les exige a los profesores cierta planificación y preparación de materiales para un trabajo sistemático y riguroso, se les hace más evidente la falta de tiempo y de organización de éste.

2. EFECTOS DEL PROGRAMA EN EQUIPOS

DOCENTES Y AUTORIDADES

EDUCACIONALES

Los efectos que tuvo el programa Raíces en sus beneficiarios directos, es decir, en los docentes y autoridades educativas participantes en el programa, se refiere a aquellos resultados que permiten dar cuenta de un mejoramiento de la calidad educativa en las escuelas. Esto último ocurriría como consecuencia del fortalecimiento de las prácticas y actitudes pedagógicas de los profesores y de la gestión de sus directivos y autoridades comunales. A continuación se revisará cada uno de estos resultados, así como los indicios de su posible sustentabilidad en el tiempo.

a) Efectos en la práctica pedagógica de los equipos docentes

En el marco de la evaluación del programa Raíces, los profesores destacaron que su participación en éste no sólo significó aprendizajes y nuevos conocimientos como aporte a su desarrollo profesional, sino que también implicó un aporte concreto para conseguir cambios positivos y/o mejoramiento de su práctica pedagógica:

- *He aprendido metodologías y estrategias que me han permitido enseñar mejor a mis alumnos (Docente, Los Álamos, Registro 1A13).*
- *El programa Raíces me ha servido, sobretudo este año, donde mi curso tenía serios problemas de aprendizaje, integrados, autoestima. Todo lo aprendido en el programa lo apliqué (Docente, Arauco, Registro 1A49).*
- *Las estrategias fueron excelentes para aplicar en el aula, con buenos resultados (Docente, Arauco, Registro 1A24).*
- *He aprendido todas las estrategias que han sido un apoyo fundamental en mi trabajo. Favoreció mi desarrollo profesional. Aplicaré todas las herramientas (Directora y docente, Ránquil, Registro 1R22).*

En general, en relación a las diversas estrategias de lenguaje (ver parte II, capítulo 6), los equipos docentes reportaron estar aplicándolas regularmente en sus escuelas. No obstante, las estrategias de lectura son las que mejor se instalaron en las tres comunas, especialmente el Plan Lector, la Lectura Compartida y la Lectura en Voz Alta. El resto de las estrategias tuvo un menor nivel de transferencia al aula.

Esto resulta concordante con la apreciación del equipo profesional de Fundación Educacional Arauco, así como con el mismo reporte de los profesores, en cuanto al nivel de conocimientos adquiridos de cada estrategia. Se relaciona, a su vez, con las características propias de cada estrategia y con los énfasis dados a cada una de ellas a lo largo del programa.

Así, por ejemplo, la entrega de libros para implementar el Plan Lector en las escuelas motivó y facilitó su aplicación. El resto de las estrategias, en cambio, dependía en mayor grado del material que creara o multiplicara el profesor a partir de los modelos entregados (como por ejemplo, escrituras compartidas o independientes).

Si bien, en gran medida, las estrategias se están aplicando en las distintas comunas y escuelas, las mayores dificultades se han producido al aplicarlas con la sistematicidad y rigurosidad necesarias para obtener logros educativos relevantes. De hecho, esta situación es reconocida por los mismos profesores y directivos:

- *(La mayor dificultad) ha sido la puesta en práctica de manera sistemática de todas las estrategias (Directivo, Arauco, Registro 1A16D).*
- *El aporte que hace Fundar al quehacer educativo es riquísimo, lo que sería más significativo si los profesores utilizaran todas las sugerencias y estrategias entregadas, lo que no se hace en un 100%; para que esto suceda es necesario un seguimiento riguroso y sistemático al interior de los establecimientos (Director, Arauco, Registro 1A09D).*

En relación a la modalidad de Talleres de Apoyo en Psicología Educacional (ver parte II, Modalidades), alrededor de un 70% de los profesores en Arauco y un 88% en Ránquil logró replicar los talleres planificados y desarrollar el total de las sesiones en forma autónoma. Entre los aspectos que los profesores valoraron como positivos para cumplir con el trabajo continuo y sistemático está el poder contar con las actividades programadas o planificadas, con anterioridad.

Los profesores que participaron en los esta modalidad mostraron un alto interés en implementar nuevamente estos talleres, principalmente motivados por los resultados obtenidos y por tratarse de un trabajo estructurado, secuenciado, motivador para los estudiantes y con material pedagógico de apoyo.

TABLA 15

Porcentaje de profesores que manifiesta haber incorporado las condiciones de efectividad	Arauco	Los Álamos	Ránquil
	n=105 % Prof.	n=85 % Prof.	n=44 % Prof.
Articulación	40	32	88
Intencionalidad educativa	61	60	81
Clima propicio para el aprendizaje	72	69	93
Rigurosidad y sistematicidad	49	45	67

b) Efectos en la actitud pedagógica de los equipos docentes

Además de la incorporación de nuevas estrategias en el trabajo pedagógico de los profesores, también se observaron cambios en sus actitudes frente a la labor pedagógica:

- *El ordenamiento y presentación de las diferentes estrategias presentadas a lo largo del programa nos fue organizando en nuestro propio quehacer personal y al mismo tiempo observé que a algunos colegas los instó a ser más rigurosos y sistemáticos en su trabajo (Docente, Ránquil, Registro 1R05).*
- *Lo más importante es aceptar que cambiar actitudes que benefician los aprendizajes de los niños, hacen que nuestro trabajo sea más productivo para ambos (Educadora, Los Álamos, Registro 1LA03).*

Al respecto, en general los profesores manifestaron estar incorporando las 4 condiciones de efectividad en su labor (ver parte II capítulo 6). Éstas fueron planteadas como esenciales para lograr mejores resultados educativos. La tabla 15 muestra el porcentaje de profesores que manifiesta haber incorporado las condiciones de efectividad en sus actividades pedagógicas.



La información que se puede ver en la tabla 15 nos indica que, en general, la mayoría de los profesores se preocupa de introducir intencionalidad educativa en sus actividades pedagógicas y de lograr un buen clima de aprendizaje al interior de la sala de clases. En particular, en este último aspecto, los profesores expresan mayor seguridad y logros. Así lo indican también los resultados de la Evaluación Docente realizada por el MINEDUC²⁰; éstos muestran que el mejor rendimiento de los profesores ocurre en relación al manejo del ambiente de la clase (Manzi, 2007).

Sin embargo, esta evaluación también demuestra la dificultad que los docentes han tenido para implementar las estrategias de acuerdo a la sistematicidad requerida. Esto es consistente con las apreciaciones señaladas por los profesores respecto de su práctica, mencionadas anteriormente.

Algo similar ocurre en relación a la articulación (ver tabla 15), en particular en las comunas de Arauco y Los Álamos, en donde un alto porcentaje de profesores reconoce que aún no ha logrado cambiar el estilo de trabajo individual por un trabajo en equipo que les permita la articulación de distintos aspectos al interior de la escuela.

Más allá de los resultados generales, es posible apreciar ciertas diferencias entre las comunas. Los profesores de la comuna de

Ránquil muestran una mayor apropiación de todas las condiciones de efectividad. Probablemente, esto se debe al énfasis puesto en ellas durante el programa en dicha comuna donde se realizó una especial focalización de estos aspectos, surgida a partir de la revisión del programa para su replicabilidad²¹.

Otro efecto observado en relación a la actitud de los profesores frente a su labor pedagógica se refiere a los cambios en las atribuciones que ellos tienen sobre los factores que inciden en el rendimiento escolar de sus estudiantes (ver tabla 16).

La evaluación pre-post en cada comuna permite apreciar una mayor responsabilización por parte de los profesores frente al buen rendimiento de sus estudiantes. En las tres comunas se observa que, inicialmente, los profesores atribuyen una gran importancia a la participación y compromiso de la familia, a la motivación del alumno, al compromiso del profesor, a la planificación y metodología utilizada. Al término del programa Raíces, el porcentaje de profesores que considera que este último aspecto es un factor determinante para obtener buenos resultados con sus estudiantes aumenta considerablemente, aun cuando todos los factores mencionados al inicio se mantienen entre las principales atribuciones (ver tabla 16).

TABLA 16

Principales atribuciones al buen rendimiento de los estudiantes	ARAUCO		LOS ALAMOS		RÁNQUIL	
	Pre n=135 % Prof.	Post n=107 % Prof.	Pre n=111 % Prof.	Post n=85 % Prof.	Pre n=53 % Prof.	Post n=46 % Prof.
Participación y compromiso de los padres	(1º)	(1º)	(1º)	(2º)	(1º)	(2º)
Compromiso/motivación de los profesores	(2º)	-	-	(4º)	-	-
Planificación del trabajo de aula	(3º)	(3º)	-	(3º)	-	-
Interés del alumno/Motivación	(3º)	-	(3º)	-	(3º)	(3º)
Metodología del profesor	(4º)	(2º)	(2º)	(1º)	(2º)	(1º)
Ambiente y recursos	-	(2º)	(4º)	-	(4º)	
Conocimiento/ perfeccionamiento de los profesores						(3º)
Condiciones de efectividad						(2º)
Nivel socioeconómico y cultural familiar					(4º)	

20 Estos resultados se obtuvieron a partir de la evaluación del Portafolio, instrumento a través del cual se evalúa un conjunto de evidencias reales del profesor, tales como una planificación y un video con una clase filmada del profesor, entre otros.

21 El programa en la comuna de Ránquil se inició con un desfase de un año respecto de las comunas de Arauco y Los Álamos, lo que permitió que la intervención en la primera se rediseñara tomando en cuenta el desarrollo del programa en las dos últimas.

c) Efectos en el trabajo en equipo de los docentes y en el funcionamiento de las escuelas

En relación al desarrollo del programa Raíces, los profesores valoraron la posibilidad de poder compartir con sus colegas, tener instancias de intercambiar experiencias académicas, y reflexionar en conjunto:

- *Para la escuela creo que ha sido una instancia para reunirnos todos, ya que sólo nos juntamos para los consejos de profesores (Educadora, Los Álamos, Registro 1LA76).*

Los docentes destacaron que la participación en el programa de perfeccionamiento generó un mayor trabajo en equipo al interior de las escuelas, en relación a metas comunes y criterios de cómo enseñar. Esto se refleja en la percepción que tuvieron los profesores antes y después del programa, sobre el funcionamiento de sus escuelas.

Como se puede observar en la tabla 17, los profesores tienden a evaluar positivamente los distintos aspectos relacionados con el trabajo en equipo al interior de las escuelas, tanto al inicio como al término del programa. Aquellos en los cuales se aprecian mayores cambios en las evaluaciones pre y post programa, sin embargo, se refieren a la percepción que tienen los profesores respecto de la calidad y cantidad de trabajo en equipo que se realiza en sus escuelas, lo que a su vez se podría relacionar con una mejor percepción sobre las instancias permanentes de reunión.

TABLA 17

Aspectos del funcionamiento de la escuela	ARAUCO		LOS ÁLAMOS		RÁNQUIL		Mayores variac.
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
	Muy Bueno-Bueno	Muy Bueno-Bueno	Muy Bueno-Bueno	Muy Bueno-Bueno	Muy Bueno-Bueno	Muy Bueno-Bueno	
	% Prof.	% Prof.	% Prof.	% Prof.	% Prof.	% Prof.	
Organización de la escuela	77	89	81	92	90	91	*
Discusión y análisis de los problemas de la escuela	64	84	69	86	83	87	*
Cantidad de trabajo en equipo	50	78	52	67	66	73	*
Calidad del trabajo en equipo	57	82	57	74	74	85	*
Instancias permanentes para reunirse	55	70	64	69	51	86	*
Relación interpersonal entre los colegas	70	84	76	81	83	82	
Relaciones con el equipo directivo	71	88	88	85	92	87	
Valoración de los aportes pedagógicos	66	84	76	85	85	85	*
Apoyo de los colegas	67	81	64	73	82	81	
Cumplimiento de tareas y funciones	75	87	78	94	85	90	
Intercambio de experiencias académicas	58	73	56	69	68	80	

Así mismo, destaca la buena percepción del intercambio de experiencias académicas al interior de las escuelas y la valoración de los aportes pedagógicos que tuvieron los profesores al término del programa:

- *Ha significado el trabajo en equipo y la articulación con otros niveles lo cual antes no se realizaba en forma continua (Docente, Arauco, Registro 1A87).*
- *Ha fortalecido el trabajo en equipo, logrando una buena articulación entre los diferentes niveles, cursos y ciclos (Educatora, Ránquil, Registro 1R29).*
- *Ha sido muy enriquecedor, mejorando la calidad de nuestro trabajo con los alumnos y el trabajo en equipo con los profesores (Docente, Los Álamos, Registro 1LA45).*
- *Muy beneficioso (para la escuela) porque permite momentos de articulación entre docentes que aplican las estrategias, analizar resultados y traspasar a la vez a los colegas que desconocen estas nuevas metodologías (Educatora, Arauco, Registro 1A65).*

d) Efectos en las autoridades educacionales

A lo largo del programa Raíces se buscó involucrar a las autoridades educativas de las escuelas y comunas, motivándolas respecto de la trascendencia de su rol en la transferencia y sustentabilidad de los contenidos entregados en la capacitación.

Directivos de las escuelas

En términos generales, los directivos de las escuelas señalaron que su participación en el programa -y en particular las reuniones de directivos- fue un aporte significativo en su rol directivo:

- *Sirvió para reorganizar el trabajo pedagógico al interior de la escuela" (Director, Arauco, Registro 1A11D).*
- *(Las Reuniones de Directivos) Orientan y fortalecen nuestro trabajo, poniendo especial énfasis en el trabajo en equipo (Profesora Encargada, Arauco, Registro 1A15D).*

En general, los directivos de las tres comunas manifestaron estar llevando a cabo en sus escuelas las distintas acciones propuestas para apoyar la coordinación y el seguimiento de la implementación de las estrategias y contenidos trabajados, a lo largo del programa de perfeccionamiento (ver tabla 18).

Los aspectos que tienen que ver con la revisión de las prácticas pedagógicas al interior de la sala de clases, por su parte, es lo menos logrado. En particular, la observación y/o autoobservación de las estrategias es la acción menos implementada, aun cuando los docentes han evaluado muy positivamente las observaciones realizadas por profesionales de Fundación Educacional Arauco, en el marco de las visitas a las escuelas.



TABLA 18

En relación a la implementación de las estrategias en la escuela, el equipo directivo:	Arauco	Los Álamos	Ránquil
	n= 12 escuelas	n= 8 escuelas	n= 9 escuelas
	Muy Bien Logrado-Logrado	Muy Bien Logrado-Logrado	Muy Bien Logrado-Logrado
	%	%	%
Utiliza las acciones sugeridas	83	100	100
Hace un registro y seguimiento	67	63	100
Realiza visitas de observación en el aula	50	13	44
Logra incentivar entre los docentes la auto observación o la observación entre pares	67	88	44
Realiza la revisión y análisis de la aplicación de Estrategias sugeridos	66	38	77
Logra incentivar que los profesores profundicen en el conocimiento y manejo riguroso de las Estrategias	91	63	89
Toma medidas para apoyar a los profesores que se encuentran más débiles en la implementación de las Estrategias	83	76	78
Promueve y optimiza el uso y confección de materiales para una mejor implementación de las Estrategias	83	88	100
Favorece y utiliza la instancia de capacitación comunal en las Estrategias de Lenguaje	91	63	88

Autoridades comunales

Si bien el programa Raíces no contempló una evaluación directa de estas autoridades, en cada una de las comunas es posible identificar un conjunto de acciones proveniente de sus autoridades que demuestran los efectos del programa sobre ellas.

- Arauco: las autoridades comunales establecen acciones claras tendientes a favorecer la continuidad de la transferencia de los contenidos de Raíces como un sello que marca el trabajo pedagógico de la comuna. Estas acciones fueron:
 - » Contratar a un UTP comunal que incentive la aplicación de las estrategias y coordine la capacitación permanente de los profesores.
 - » Organizar capacitaciones comunales.
 - » Incluir las estrategias de lenguaje en el PADEM.

- » Apoyar a las escuelas para adquirir los libros del Plan Lector.
- » Realizar un trabajo permanente y articulado entre DEM y UTP comunal con el fin de realizar las acciones propuestas en el programa Raíces.
- Los Álamos: Las autoridades fueron un permanente apoyo y facilitador de las acciones relativas al programa en su comuna. Los efectos no sólo fueron visibles durante la etapa de capacitación y seguimiento, sino también, en dar continuidad al programa. Algunas evidencias de ello es:
 - » Permanentemente se realizó un trabajo articulado con el DEM y Jefe UTP de la comuna para efectos de desarrollo del programa. Ellos fueron los canales de comunicación más eficaces hacia y desde las escuelas como también, para la coordinación de las actividades en el incentivo a la transferencia y en las instancias de evaluación.

- » Tanto el DEM como la unidad técnica hicieron posible la aplicación de la estrategia “Plan Lector”, apoyando la adquisición de los libros para el 2º semestre del Plan Lector de kínder a 4º básico de todas las escuelas. Esto se realizó en conjunto con los directivos de cada establecimiento, lo que permitió conseguir libros suficientes para cada nivel y para lograr la lectura de 8 títulos al año en todos los cursos de la comuna.
- » En los años 2005 y 2006 esta comuna incorporó al Padem la línea de trabajo en Lenguaje propuesta por el Programa para la enseñanza parvularia y el primer ciclo de la educación básica, comprometiéndose así con la continuidad del perfeccionamiento recibido.

En el año 2006, hubo un cambio de autoridades que implicó un tiempo especial de “puesta al día” para continuar con la sustentabilidad del programa. Gracias a la alta valoración de la capacitación recibida y a la entusiasta acogida de las nuevas autoridades educacionales, el trabajo realizado fue exitoso y facilitó que las autoridades continuaran apoyando la gestión de la capacitación en su comuna con las herramientas de sustentabilidad entregadas para ello.

- Ránquil: en esta comuna se logró un creciente compromiso de las autoridades locales, específicamente, en el apoyo al subsector de lenguaje. Algunas de las acciones llevadas a cabo:
 - » Instaurar el Día Comunal del Libro.
 - » Incluir las Estrategias de Lenguaje en el PADEM.
 - » Establecer un trabajo articulado de la Biblioteca Municipal con la comunidad.
 - » Solicitud para continuar con el programa en la educación media.
 - » Nombrar una Coordinadora Comunal de las Estrategias.
 - » Incluir en el PEI los resultados de las Pruebas de Dominio Lector.

Uno de los temas que ha resultado muy interesante al momento de evaluar el programa es la sustentabilidad de las acciones propuestas para mantener y mejorar los logros educativos de sus estudiantes.

Una información relevante que se relaciona con la sustentabilidad es la actitud y motivación de los profesores y autoridades educativas en relación a este tema. Al respecto, podemos señalar que en todas las comunas participantes los equipos docentes, en general, manifestaron una muy alta motivación por continuar aplicando lo aprendido.

Al argumentar esto los profesores mencionaron que las herramientas pedagógicas entregadas durante la capacitación favorecieron el

aprendizaje de los alumnos y fueron un aporte a su práctica pedagógica. Por su parte los directivos, actores fundamentales para la efectiva transferencia y sustentabilidad de los logros alcanzados en las escuelas, también manifestaron una importante motivación al respecto:

- *Ya me entregaron las estrategias, debo continuar aplicándolas y motivando a mis colegas, son estrategias que permitirán seguir entregando educación de calidad y permiten que todos los niños aprendan (Directivo, Los Álamos, Registro 1LA32).*
- *Todos los documentos entregados a través del programa son excelentes ya que son una apoyo fundamental en la implementación y sustentabilidad (Directivo, Los Álamos, Registro 1LA05D).*
- *El principal aprendizaje es haber conocido nuevas estrategias de apoyo para el aprendizaje, además nos inyectaron muchas ganas para hacer cosas nuevas efectivas (Directivo, Ránquil, Registro 1LA12D).*
- *(Respecto de los talleres APE)...Creo que lo entregado por el equipo en terreno me ha dado las herramientas para proyectarlas en el tiempo y fortalecimiento con el equipo en gestión (Directivo, Ránquil, Registro 2R07D).*

3. IMPACTO EN LOS ESTUDIANTES

El objetivo último del programa Raíces es lograr mayores aprendizajes en los estudiantes –beneficiarios indirectos-, a partir del mejoramiento de la calidad educativa en sus escuelas. Esto se lograría, específicamente, con cambios en las prácticas y actitudes pedagógicas de sus profesores.

A continuación se muestran los resultados de las evaluaciones realizadas a los alumnos –o en relación a ellos-, que permiten analizar el cumplimiento de este objetivo.

a) Resultados generales de los alumnos

Para medir de manera global el impacto del programa, al inicio y al término de éste se llevó a cabo una evaluación a los estudiantes de las escuelas participantes en cada una de las comunas. En el siguiente cuadro se señalan las características de dichas evaluaciones (ver tabla 19).

TABLA 19

Características de la evaluación de impacto en los niños			
Período evaluación Pre-Post	Arauco	Los Álamos	Ránquil
		2002 - 2005	2003 - 2006
Áreas evaluadas	Dominio Lector Comprensión Vocabulario Contenidos Lenguaje	Dominio Lector Comprensión	Dominio Lector Comprensión Vocabulario Contenidos Lenguaje
Cursos ²²	2º - 4º - 5º	2º - 5º	1º - 2º - 3º - 4º - 5º - 8º
Tipo de muestra	Muestra comunal	Muestra comunal	Matrícula completa
Muestra pre-post	280 - 300	202 - 169	543 - 473

Algunos resultados de las evaluaciones realizadas a los alumnos en cada comuna:

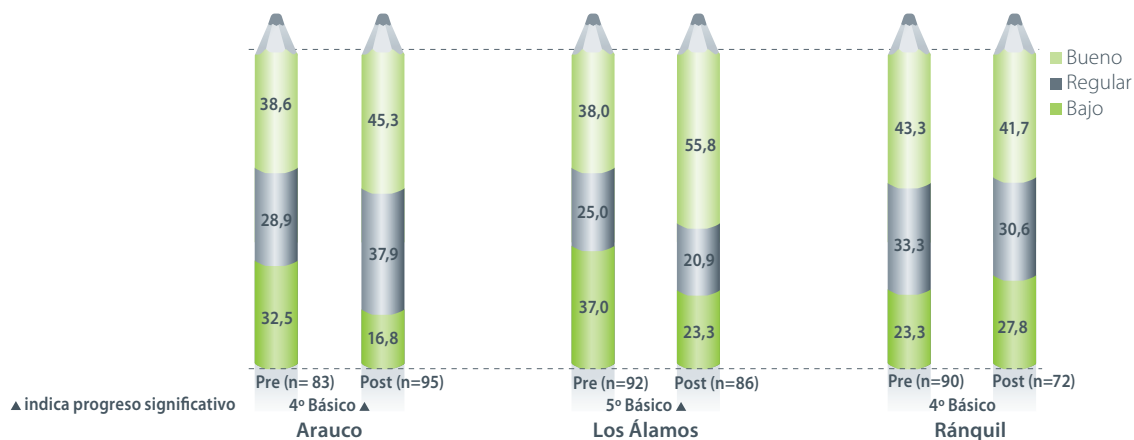
- Comprensión Lectora: esta área fue evaluada en diferentes cursos en las distintas comunas que participaron en el programa.

Los resultados muestran un progreso significativo en el porcentaje

de alumnos que obtuvo un rendimiento regular y bueno, tanto en Arauco como en Los Álamos. En la comuna de Ránquil, por su parte, no se observaron variaciones significativas (ver figura 5).

En Ránquil se evaluó, además, a estudiantes de 8º básico -por tratarse de un programa de capacitación de profesores de 1er y 2º ciclo-, pero éstos tampoco mostraron progresos significativos.

FIGURA 5:
Comprensión lectora • Pomedio (percentil) y Distribución por Categoría de Logro (porcentaje)



22 En Los Álamos se evaluó al inicio del año escolar, mientras en Arauco y Ránquil la evaluación se realizó al término del año escolar anterior.

- **Dominio Lector:** se evaluó la calidad y velocidad de la lectura oral en los estudiantes al iniciar 2º básico (o al término de 1º básico) y 5º básico (o al término de 4º básico).

En las tres comunas fue posible apreciar progresos significativos en los cursos superiores, mientras que en los cursos inferiores no se observaron cambios significativos. Los resultados en la calidad de la lectura oral se pueden apreciar en la figura 6.

Como se puede observar, al inicio de 2º básico, en las evaluaciones pre y post del programa se aprecia un alto porcentaje de alumnos que no logran la calidad de lectura esperada para su nivel. En 5º básico, en cambio, sobre el 80% de los niños alcanzó el nivel esperado y obtuvo avances significativos en la medición realizada al término del programa en las tres comunas.

En la comuna de Ránquil -por tratarse de un programa que abarcó al 1er y 2º ciclo- se evaluó además a estudiantes de 3º y 8º básico, observándose un comportamiento similar: progresos significativos en 8º básico, mientras que en 3º básico no se observan mayores cambios.

En la evaluación de la velocidad de la lectura oral se aprecia un comportamiento similar en las tres comunas, ya que se observa un progreso significativo sólo en 5º básico (ver figura 7).

Sin embargo, este aumento sigue siendo bajo: ninguna comuna logra tener la mitad de sus estudiantes de 5º básico en un nivel esperado.

En la evaluación realizada en Ránquil a los estudiantes de 3º y 8º básico, aumentó el promedio de palabras por minuto y el porcentaje de niños que alcanzó una velocidad de lectura adecuada para su curso en ambos niveles, aunque estas variaciones no fueron significativas.

A partir de estos resultados se puede señalar que, al término del programa Raíces, es posible apreciar logros en el Dominio Lector de los estudiantes de las comunas de Arauco, Los Álamos y Ránquil. Sin embargo, éstos han sido más bien a nivel del fortalecimiento de la lectura -alcanzado en los cursos superiores- más que en el aprendizaje de esta destreza.

FIGURA 6:
Calidad Lectura Oral • Distribución por Categoría de Logro (porcentaje)

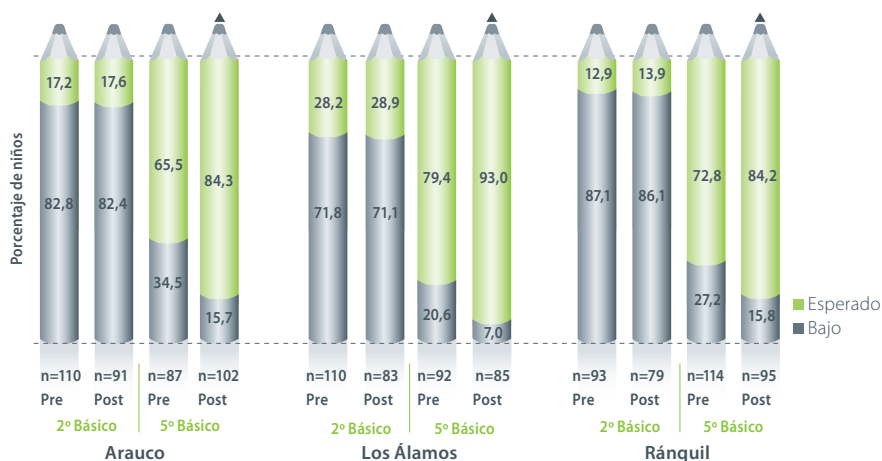
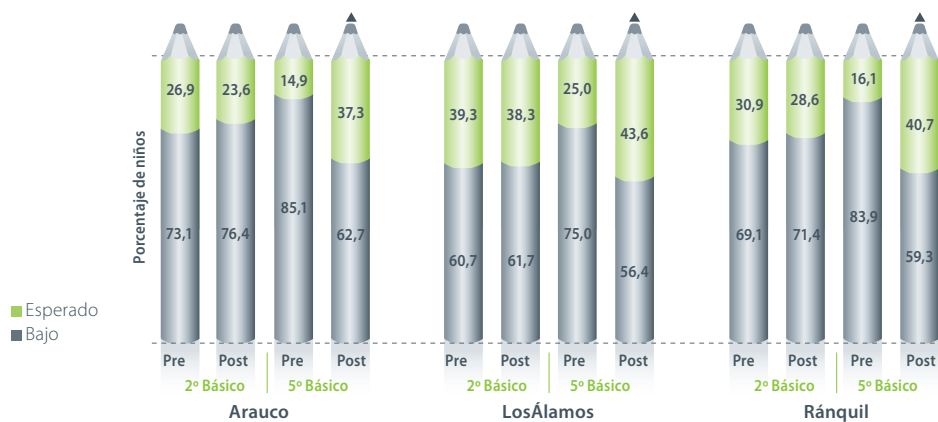


FIGURA 7:
Velocidad Lectura Oral • Distribución por Categoría de Logro (porcentaje)



- Contenidos de Lenguaje: esta evaluación se llevó a cabo en las comunas de Arauco y Ránquil al término del 1er ciclo.

Los resultados muestran progresos en el rendimiento de los alumnos entre las evaluaciones pre y post programa (ver figura 8). En ambas comunas aumentó el porcentaje de estudiantes que alcanza el nivel de logro mínimo esperado en la prueba (60%) y disminuye el porcentaje de estudiantes con bajo rendimiento. Sin embargo, estas variaciones sólo resultan significativas en la comuna de Ránquil.

Es necesario señalar que, en ambas comunas, el rendimiento de los alumnos evaluados se mantiene en un nivel de logro insuficiente, lo que da cuenta de un importante retraso en los aprendizajes mínimos esperados al inicio de 2º ciclo: 50% y 40% de los estudiantes evaluados en Arauco y Ránquil, respectivamente, presentan un nivel de logro inferior al mínimo esperado en esta evaluación.

b) Resultados Específicos de la modalidad Talleres APE

A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos en el marco de la evaluación de los Talleres de Apoyo en Psicología Educacional (ver parte II, Modalidades), modalidad de trabajo que permitió capacitar a profesores directamente en el aula.

En Arauco se realizó la capacitación a profesores de 2º básico en lectura y 3º y 4º básico en producción de texto, mientras que en Ránquil sólo se realizaron talleres de lectura para alumnos de 2º a 6º básico.

- Lectura: los talleres de lectura permitieron observar progresos importantes en el Dominio Lector de los alumnos (ver figuras 9 y 10).

En la calidad de la lectura oral, el porcentaje de alumnos que alcanzó un nivel esperado en ambas comunas aumentó desde un 60% a un 80%, aproximadamente, al término del programa (ver figura 9).

FIGURA 8:
Contenidos Lenguaje (5º Básico)

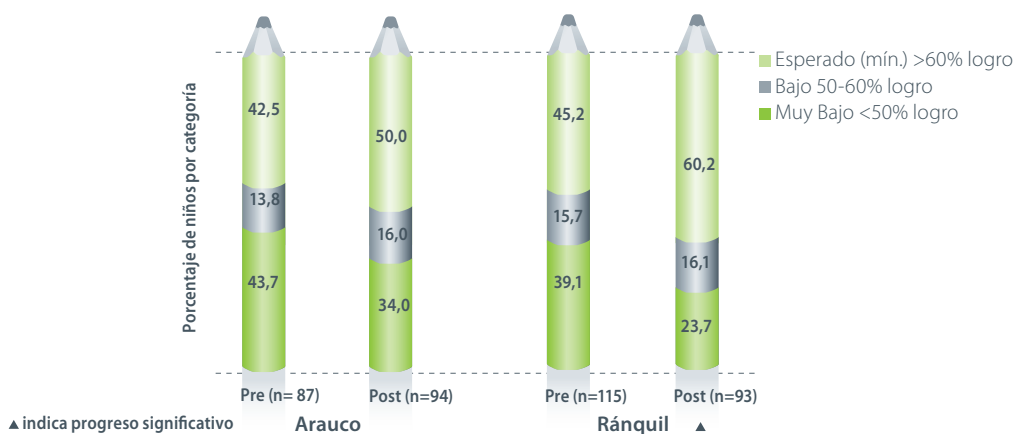
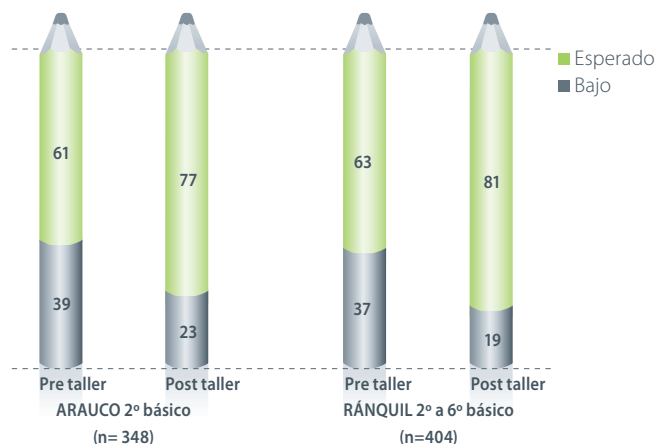


FIGURA 9:
Talleres de Lectura. Calidad Lectura Oral • Distribución por Categoría de Logro Grupo Total (porcentaje de niños)



En la velocidad de la lectura oral, los resultados en ambas comunas muestran progresos significativos en el promedio de palabras que los alumnos logran leer en un minuto, así como un aumento en el porcentaje de alumnos que alcanza los niveles esperados para su etapa escolar (ver figura 10).

- Producción de texto: al término de los talleres de producción de texto para 3° y 4° básico en Arauco, se pudo apreciar avances significativos en el nivel de redacción de los estudiantes. Estos progresos se refieren tanto a la calidad de la redacción como a la cantidad de palabras utilizadas en la producción de un texto (ver

figura 11). Sin embargo, es importante señalar que estos resultados aún se encuentran por debajo de lo esperado para estos niveles escolares, especialmente al término del primer ciclo básico.

En síntesis, los resultados de los Talleres APE muestran que, si bien los alumnos de estas escuelas en general presentan un bajo nivel de logro, esta situación es posible de revertir a partir de un trabajo sistemático y focalizado, permitiendo progresos importantes en su lectura y su escritura.

FIGURA 10:
Talleres de Lectura. Velocidad Lectura Oral
Distribución por Categoría de Logro Grupo Total (porcentaje de niños)

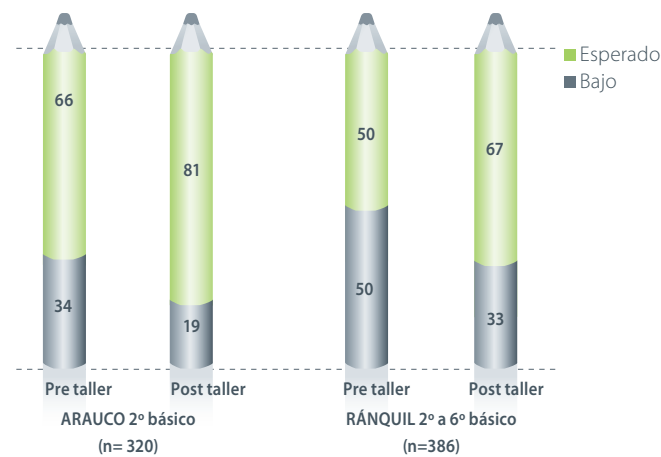
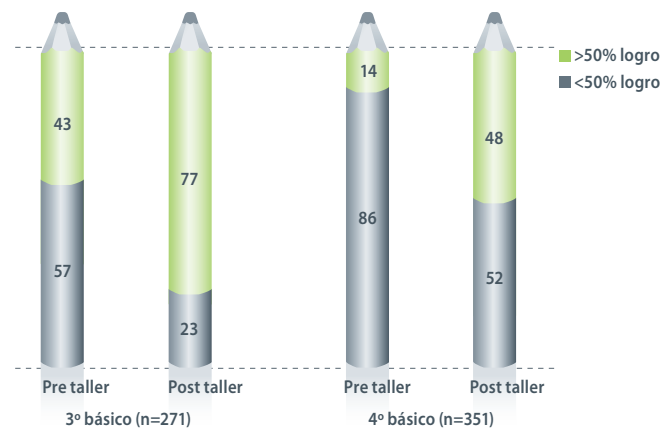


FIGURA 11:
Talleres de Escritura Arauco
Distribución por Categoría de Logro Grupo Total (porcentaje de niños)



c) Resultados SIMCE

Dentro del modelo de evaluación de los programas de Fundación Educacional Arauco, los resultados de la evaluación SIMCE actúan como indicador externo.

A continuación se presenta la evolución de los resultados SIMCE en cada una de las comunas participantes (ver tabla 20). Como se puede apreciar, los resultados SIMCE en Lenguaje fueron los más altos. Aún así, el promedio de cada una de las comunas en las tres áreas evaluadas estuvo bajo la media nacional.

En general, las comunas mantienen los resultados obtenidos antes del inicio de los programas (2002), con una leve tendencia a mejorar los resultados en lenguaje. Solo en el caso de Ránquil se pudo observar un progreso significativo en esta área a dos años de iniciado el programa (2005). El resto de las áreas evaluadas, en general, no muestra variaciones significativas y, en algunos casos, se observa más bien una disminución en los puntajes.

d) Percepción de los profesores sobre los resultados con sus alumnos

Además de medir directamente los logros de los estudiantes, el modelo de evaluación utilizado considera importante indagar en la percepción que tienen los profesores sobre los resultados que ellos mismos han visto en sus estudiantes.

En general, los profesores destacaron que la participación en el programa Raíces y la implementación en las escuelas de las estrategias

y contenidos entregados durante el perfeccionamiento, significó mejores aprendizajes y resultados educativos en los estudiantes:

- *Los alumnos han mejorado su lenguaje y han logrado ver que la lectura es muy importante y es la base de todos los aprendizajes (Directivo, Arauco, Registro 1A92).*
- *(Se ha dado) Un mayor logro en los aprendizajes de los alumnos, mayor interés por la lectura (Directivo, Los Álamos, Registro 1LA50).*
- *Los niños tienen incorporada la lectura dentro de la rutina de trabajo, les permitió avanzar en el conocimiento de las letras (Educatora, Los Álamos, Registro 1LA63).*
- *El programa ha sido un apoyo significativo para el mejor desarrollo de las habilidades de mis niños (Docente, Los Álamos, Registro 1LA78).*

Si se considera, específicamente, el impacto de las estrategias en los resultados educativos de los alumnos, se observa que los profesores tienden a evaluarlo muy positivamente:

- *Las estrategias fueron excelentes para aplicar en el aula, con buenos resultados (Directivo y Docente, Los Álamos, Registro 1A24).*
- *El 2° año prácticamente aprendió a leer gracias a esta estrategia (Docente, Los Álamos, Registro 1LA58).*

TABLA 20

Resultados SIMCE 4° básico 2002-2006 Puntaje por área Escuelas Participantes												
Año	Arauco			Los Álamos			Ránquil			Nacional		
	2002 n=554	2005 n=568	2006 n=494	2002 n=410	2005 n=361	2006 n=274	2002 n=85	2005 n=102	2006 n=96	2002 274.864	2005 252.850	2006 243.914
Lenguaje	246	242	240	244	247	248	242	253	243	251	255	253
Matemática	240	231	227	234	234	238	240	228	229	247	248	248
Comprensión	247	239	242	239	244	244	247	243	239	251	257	258

■ Indica variaciones significativas

Los docentes percibieron que con las estrategias de lectura –en especial con la Lectura Compartida, la Lectura en Voz Alta y el Plan Lector, particularmente en la comuna de Ránquil- tuvieron mayores logros que con las de escritura, vocabulario y apoyo a la lectura comprensiva de problemas matemáticos (ver tabla 21).

Más aún, dentro de los logros educativos observados, los profesores también destacan una mayor motivación e interés por la lectura en sus alumnos:

- *El haber participado en este programa en forma personal y a nivel de escuela fue muy enriquecedor, ya que los niños se sienten muy motivados por la lectura. En nuestra escuela la biblioteca se ve siempre llena de niños interesados por leer (Directivo, Arauco, Registro 1A43).*
- *Los alumnos piden libros para leer en la biblioteca, quieren leer (Docente, Los Álamos, Registro 1LA13).*

La lectura, por tanto, podría considerarse como un tema central a nivel de impacto en los escolares. Esto es consistente con los resultados sobre los aprendizajes de los docentes (presentados en el capítulo

anterior), que ilustran un mayor conocimiento y dominio de las estrategias de lectura y una transferencia mayor y más sistemática para dichas estrategias.

Por último, los profesores destacaron que las estrategias que conocieron durante el perfeccionamiento y que desarrollaron en sus aulas lograron generar una mayor motivación y participación de sus estudiantes en dichas actividades pedagógicas:

- *Respetan el momento de la lectura independiente y se motivan y cada vez fueron participando. Se les abrió el mundo de la fantasía porque no es lo mismo que ellos tengan el libro que uno lo lea... el avance es que de primera no escuchaban y ahora terminaron escuchando y participando (Educadora, Los Álamos, Registro 1LA63).*
- *El niño demuestra mayor interés, trabaja con entusiasmo y alegría (Docente, Los Álamos, Registro 1LA45).*
- *He visto avances significativos en los alumnos, me ha simplificado el trabajo por la forma ordenada en que se entregan las estrategias y en general se ha elevado en gran medida la autoestima de los alumnos (Docente, Ránquil, Registro 1R24).*

TABLA 21

En relación a las estrategias, ¿cómo han sido los resultados obtenidos?	Arauco	Los Álamos	Ránquil
Estrategias	n=105 Buenos % Prof.	n=85 Buenos % Prof.	n=44 Buenos % Prof.
Lectura Compartida	87	87	83
Lectura Independiente	57	62	72
Lectura en Voz Alta	74	75	79
Plan Lector	59	60	92
Escritura en Voz Alta	46	53	68
Escritura Compartida	50	51	71
Escritura Independiente	53	49	62
Plan de Enriquecimiento del Vocabulario	47	41	57
M.I.L.E.	46	46	69
Apoyo a la lectura comprensiva de problemas matemáticos	45	41	63

4. SÍNTESIS GENERAL Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados presentados en esta parte del Informe, tanto en las acciones o productos, efectos en los docentes e impacto en los estudiantes, se refieren al logro de los objetivos planteados en detalle en la parte II.

Todo lo propuesto por el programa Raíces para las tres comunas fue llevado a cabo por Fundación Educacional Arauco. El cumplimiento de lo planificado fue un aspecto destacado por los profesores en su propia evaluación del programa.

En general, los docentes quedaron muy satisfechos y tienen una alta valoración del programa. Esto se pudo ver en índices como la buena asistencia de los profesores a las capacitaciones y en la gran motivación con la cual terminaron el programa, en las tres comunas. Este nivel de motivación los llevaría a seguir aplicando las metodologías y contenidos aprendidos, haciendo posible su sustentabilidad en el tiempo.

Esto es crucial, puesto que la incorporación de las estrategias en la práctica pedagógica solo puede tener resultados positivos en los estudiantes cuando se vuelve sistemática, y no solamente es asumida por los profesores, sino también por los jefes de UTP y directores de escuela, como agentes que monitorean, coordinan e impulsan que éstas se sostengan en el tiempo. Estos últimos valoraron el trabajo realizado para fomentar su rol, aun cuando hubo diferencias en la aplicación de las acciones propuestas en el programa para apoyar su implementación.

Uno de los mayores énfasis fue la transferencia rigurosa y sistemática en miras a la sustentabilidad, lo que fue altamente valorado por los participantes del programa. Estas actitudes -la rigurosidad y sistematicidad- sin embargo, fueron aquellas que resultaron más débiles en los profesores. Esto, sumado a la dificultad que demuestran para organizar su tiempo, tiene implicancias directas en la transferencia del programa al aula. Así mismo, la articulación va presentando dificultades en las comunas de Arauco y Los Álamos.

Las otras condiciones de efectividad enfatizadas en Raíces - esto es, el clima al interior del aula y la intencionalidad educativa en las actividades pedagógicas-, fueron más logradas, aunque esta última tuvo más dificultades en las comunas de Arauco y Los Álamos.

Las estrategias de lenguaje, por su parte, fueron aprendidas y puestas en práctica por los docentes, aunque unas en mayor medida que otras. Específicamente, las estrategias de lectura tuvieron más aceptación, posiblemente dado el énfasis en el programa, el interés de los profesores y el dominio más generalizado que ellos tienen de esta área. El aporte de material pedagógico adecuado también habría influido en su mayor aceptación dentro del profesorado, aspecto del programa que los profesores destacaron.

Otro aspecto positivo señalado por los docentes fue la entrega de estrategias y de herramientas prácticas para el interior del aula. Tienen la percepción de que éstas produjeron mayores aprendizajes y mejores resultados en sus estudiantes.

Esto, sin embargo, no es del todo ratificado al analizar el impacto producido por el programa en los estudiantes, de acuerdo a las diferentes evaluaciones realizadas por Fundación Educacional Arauco.

En el caso del dominio lector los cursos superiores mejoraron la calidad de la lectura oral. Sin embargo, la velocidad está muy por debajo de lo mínimo esperado, lo que da cuenta de una fluidez lectora que aún no se ha afianzado adecuadamente. Esto también se asocia a los logros insuficientes que obtuvieron los alumnos en comprensión lectora.

Por su parte, la tendencia al progreso en los cursos superiores permite asumir que, en general, la transferencia que los profesores han podido hacer de sus aprendizajes durante el perfeccionamiento, ha logrado impactar con mayor fuerza el afianzamiento o fortalecimiento de la lectura en los estudiantes.

Este perfeccionamiento, sin embargo, no les ha permitido mejorar el aprendizaje inicial de dicha destreza, aun cuando los contenidos tratados en el programa Raíces apuntan a desarrollar y fortalecer destrezas básicas que son previas a las necesarias para obtener logros altamente significativos en evaluaciones como el SIMCE, en comunas que históricamente presentan un rendimiento inferior a la media nacional en dicha medición.

La medición nacional, por su parte, muestra solo avances significativos en lenguaje en la comuna de Ránquil. Esto podría estar relacionado con el énfasis que tuvo el programa en esta comuna, donde se hicieron los cambios pertinentes y se reforzó, desde un principio, aquellos aspectos que en las otras dos comunas -donde Raíces había comenzado con anterioridad- aparecían como más débiles.

De hecho, un mayor porcentaje de los profesores de Ránquil señala estar aplicando no solo las estrategias, sino también las condiciones bajo las cuales éstas son efectivas.

Aun así, los resultados no son del todo contundentes. En Ránquil los estudiantes mostraron un avance significativo en la evaluación de contenidos de lenguaje, pero no así en comprensión lectora, a diferencia de las otras dos comunas. Sin embargo, la percepción de logro que tienen los profesores de esta comuna, con respecto a sus estudiantes, es más alta que en las otras dos comunas.

En general, los profesores reportan cambios y logros importantes en los resultados de sus alumnos, aunque en un nivel muy básico. Los profesores valoran, por ejemplo, que a diferencia de años anteriores, a partir de la implementación de las estrategias, la mayoría de sus alumnos logre aprender a leer al término de 2º básico, aun cuando éste sea un aprendizaje esperado al término de 1er año básico.

Los resultados de los talleres APE, por su parte, muestran que estos son muy efectivos. Los bajos niveles iniciales de los estudiantes fueron revertidos con la aplicación de esta modalidad, tanto en la comuna de Arauco como en Ránquil. Además, los profesores destacaron estos talleres por utilizar una metodología clara y estructurada, con un material pertinente y un modelaje en sala que fue de mucha utilidad para los docentes. Por esto es que la mayoría de los profesores no solamente replicó autónomamente su aplicación en sala durante el programa, sino que se manifestó motivado a continuar utilizando esta modalidad.

En síntesis, el programa Raíces fue muy valorado por los profesores y sus contenidos han sido transferidos al aula. Sin embargo, los logros en las evaluaciones son menores a los esperados y reportados por los profesores, lo que demuestra que todavía queda mucho por hacer en las escuelas de estas comunas, especialmente en los cursos inferiores.

5. REFERENCIAS

- Condemarín, M. & Medina, A. (2004). *Taller de Lenguaje II*. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de segundo ciclo básico. Santiago: Editorial Santillana.
- Fontaine, L. (editora) (2004) *Colección Cuento Contigo*. Centro de Estudios Públicos.
- Fundación, Educacional Arauco, Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. y Sanhueza, J. (2004) *Pruebas de Dominio Lector Fundación Educacional Arauco*. Ediciones Universidad Católica.
- Manzi, J. (2007). *Evaluación Docente: Antecedentes, resultados y proyecciones*. Ponencia presentada en el seminario Evaluación Docente en Chile: Fundamentos, Experiencias y Resultados, MideUC, Santiago, Chile.

Reflexiones



Al finalizar la aplicación del programa Raíces en tres comunas de la Región del Bío-Bío (Arauco, Los Álamos y Ránquil), surge la necesidad de compartir los aprendizajes y conclusiones obtenidos en 4 años de trabajo (2003-2006).

1. APRENDIZAJES

En relación al contexto

El **momento educativo** que vivía el país al finalizar el año 2002 ponía especial énfasis en la necesidad del cambio de las prácticas educativas de los docentes al interior del aula (Cox, 2004). El nuevo programa “Raíces” se concibió, entonces, como una respuesta para abordar esos lineamientos, los cuales serían requeridos por los profesores en los años siguientes. De ese modo, al interior de la Fundación Arauco se da un importante **paso desde la formación global para profesores, que proponían sus programas anteriores, hacia una formación más focalizada.**

Así, Raíces se centra en solo una destreza básica, el lenguaje, considerando que es la base de los aprendizajes del resto de los sectores. Además, utiliza una metodología que otorga a los profesores **estrategias** precisas que facilitarían el cambio de la práctica pedagógica al interior de su sala de clases para el logro del cumplimiento de los nuevos Planes y Programas que se impulsaban en esos años, en la búsqueda de mejorar los resultados educativos de los niños.

También fue una experiencia importante realizar **tres programas casi simultáneamente**, en tres diferentes comunas con **características sociales y educacionales similares**, como se puede apreciar en este informe. Ello permitió ir recogiendo aprendizajes en cada una de las primeras experiencias y aplicarlos de inmediato en la comuna siguiente. Los profesores, con sus reflexiones, nos iluminaron para definir los aciertos y las dificultades que se iban presentando, especialmente en la puesta en práctica de los diferentes contenidos del programa. Así, en la experiencia de Ránquil -la última en iniciarse- el programa integraba todos los aprendizajes que los profesores de Arauco y Los Álamos nos habían sugerido y que los docentes de Fundación Arauco habían reestudiado y replanteado.

Análisis y adecuaciones de las características del Programa Raíces

La propuesta de Fundación Arauco de trabajar en alianza estratégica con los municipios y el Ministerio de Educación resulta interesante, ya que otorga la posibilidad que el sector privado realice aportes directos a agentes educativos del sector público, complementando los lineamientos que este mismo sector ha definido para sus escuelas municipales. Esta alianza resulta pertinente y necesaria, especialmente, en la medida que se conciben programas de desarrollo profesional cuya idea central es que los aprendizajes de los profesores sean sustentables en el tiempo y tengan impacto en el aprendizaje de los niños.

Durante el desarrollo del programa se visualizó que los agentes educativos que permanecían en la comuna con reales posibilidades de seguir conduciendo el proceso de transferencia de los aprendizajes que habían logrado los profesores eran, justamente, las autoridades educativas (directores y UTP del DAEM; directivos de cada escuela). Además, dichas autoridades educativas estaban realmente interesadas en hacer esta conducción pedagógica. El programa Raíces debió intencionar muy fuertemente la instalación del concepto de sustentabilidad que confirma y amplía la relevancia de esta alianza.

Así, en el transcurso del programa se da especial importancia a fortalecer el tema de las **"herramientas de sustentabilidad"** con un cronograma base para su cumplimiento, y se gesta una etapa de "seguimiento" que acompañaría a las autoridades educacionales en la conducción del programa, desde el primer año de autonomía.

Al finalizar el programa Raíces se creó una línea de formación de **Capacitadores Comunes** de las estrategias planteadas. Se trata de profesores locales que asumen la responsabilidad de capacitar a los nuevos profesores que se integran a las escuelas de la comuna. Éstos requieren conocer y capacitarse en las estrategias del programa. De esa manera, se instala en la comuna una instancia de "Capacitación entre pares", promovida y organizada por la Dirección de Educación Municipal (DEM), con el objetivo de que en todas las escuelas se mantenga la aplicación de las estrategias de lenguaje aprendidas en el programa.

Para Raíces fue muy valiosa la decisión que se tomó en Ránquil -y que no se abordó así en las otras comunas- de incluir a los profesores de 2º ciclo, lo que permitió realizar un programa más completo. Esto facilitó la articulación interna respecto a las metas comunales e intra-escuelas en el tema del lenguaje y fortaleció la mística común, en miras de lograr los mismos objetivos educacionales.

En Arauco y Los Álamos, donde se trabajó solo con el primer ciclo, se plantearon dificultades en relación a la articulación del primer y segundo ciclo. Muchas escuelas lograron, de manera autónoma,

dar continuidad a algunas de las estrategias de un ciclo a otro; sin embargo, en escuelas en las que los equipos docentes estaban menos consolidados esta situación no se dio con facilidad.

En relación a **trabajar con los profesores a nivel comunal**, aprendimos que el programa debe ser muy claro en plantear las condiciones de participación para lograr una asistencia de buen nivel, la permanencia de los profesores en el mismo y, además, evitar las rotaciones de profesores entre distintas escuelas y diferentes ciclos. Las autoridades pueden favorecer mucho a su comuna si los recursos humanos, con una capacitación común, se designan principalmente con criterios pedagógicos. En este sentido, el trabajo con los directivos de las escuelas y con las Direcciones de Educación Municipal, con quienes se avanzó en la confirmación de su rol como directivos pedagógicos, fue una experiencia muy importante.

El **tiempo** que se previó para la ejecución del programa Raíces -dos años de perfeccionamiento y un año de seguimiento-, no fue suficiente. Confirmamos que la transferencia al aula demora y, cuando los programas tienen como objetivo lograr cambios en las prácticas pedagógicas y mejoramiento de los resultados educativos de los estudiantes, se requieren tiempos más prolongados de trabajo. El profesor que se siente llamado a innovar en su práctica pedagógica vive diferentes etapas que toman tiempo: motivarse con la aplicación de las estrategias, interesarse, creer en ellas, internalizarlas y aplicarlas hasta llegar a incorporarlas al aula como una práctica estable, rigurosa y sistemática. El tiempo previsto hizo sentir que los profesores efectivamente hacían este camino, pero también mostró que faltaba apoyo, por lo que fue necesario agregar, en el año de seguimiento, una nueva modalidad: los **Talleres de Equipo Docente**. Estos permitieron un trabajo con los equipos de cada escuela, al interior de ellas, facilitando y modelando una instancia pedagógica interna de formación continua. Además, finalizado el programa Raíces, se ha mantenido un importante contacto con las comunas en los años siguientes, teniendo como objetivo "acompañar" a las autoridades educativas en su rol de responsables de las acciones que incentivan la aplicación y continuidad de los aprendizajes.

La posibilidad que otorga Fundación Educacional Arauco de realizar una **capacitación "en servicio"**, significa que las instancias de perfeccionamiento se dan al interior de cada comuna, al interior de las escuelas, al interior del aula. Esta característica retroalimenta el clima de trabajo comunal, hace el programa pertinente a la realidad en que se entrega y permite diversas formas de capacitación. Pero, sobretodo, en un programa que está dirigido a tener efectos en la práctica docente, permite una importante cercanía con los profesores y con la realidad educacional de la comuna, a través de modalidades como la observación de la sala de clases. Esta modalidad es una instancia privilegiada para fortalecer el diálogo pedagógico y apoyar el cambio de las prácticas específicas.

En el trabajo realizado, fueron fundamentales las **relaciones interpersonales positivas** logradas entre el equipo de la Fundación y los diferentes grupos de trabajo (autoridades, directivos, profesores). También resultó de gran importancia la disposición y apertura de los integrantes de las escuelas para innovar en sus prácticas pedagógicas y para recibir las diferentes instancias de perfeccionamiento, incluyendo la posibilidad de que sus clases fueran observadas por monitores externos.

El **enfoque multimodal** del programa también fue una característica positiva. Una vez más se confirmó el valor de las jornadas como una instancia muy valiosa: aportan al aprendizaje entre pares, porque en sus actividades de talleres se promueve compartir las buenas prácticas de los profesores; logran instancias de valoración de las experiencias de sus pares; y permiten la puesta en común de aprendizajes específicos y de principios educacionales. Es fundamental, sin embargo, la complementación con otras modalidades, como son las visitas a las escuelas, las reuniones con directivos y las observaciones de clases con su respectiva pauta de trabajo conjunto entre el observador y el profesor de aula. Cada una de ellas aporta mucho a los diferentes objetivos del programa.

El sistema de evaluación definido en el modelo de los programas de Fundación Educacional Arauco ha sido muy importante, en tanto establece los **momentos** de los diferentes estudios de evaluación (inicial, intermedio y final). Asimismo, otorga una visión de los **resultados** de impacto en los niños; de efecto en los profesores -como beneficiarios directos-; y la evaluación del programa mismo como intervención. Este análisis permite una mirada muy profunda de los resultados del programa, distinguiendo con mucha claridad cómo la ejecución tiene incidencia en los diferentes actores a los que se dirige.

Análisis de los contenidos del Programa Raíces

La evaluación que se relaciona con la creación de un programa cuyo contenido central sean **“estrategias”** ha sido positiva. Este programa se focalizó en estrategias de lenguaje, que fueron cuidadosamente adaptadas a nuestra realidad y muy bien evaluadas por los profesores.

Como los cambios en las prácticas pedagógicas son difíciles de incorporar, para el aprendizaje de las diferentes estrategias se utilizó una **metodología “en espiral”**, que permite “conocer, aplicar y afinar”. Esto facilitó el conocimiento del marco teórico y de los pasos de las estrategias; significó una aplicación inmediata de las estrategias con los estudiantes -acompañado de una reflexión de la experiencia a través de trabajos prácticos-; e implicó un espacio para “afinar” con el monitor y entre pares, los conocimientos logrados desde la presentación teórica y la retroalimentación de la práctica. Posteriormente, la aplicación se vió reforzada por las observaciones de clases individuales, que

permitieron al profesor junto a un monitor, analizar la calidad de la aplicación, en base a pautas específicas. Finalmente, a través de los directores se buscó la instalación de las estrategias como prácticas permanentes de la escuela, lo que se apoyó con las “herramientas de sustentabilidad (o de gestión)”.

La evaluación en relación a las estrategias planteadas durante el programa nos hizo ver que, tal vez, se presentó una gama demasiado amplia de estrategias en relación al tiempo que se disponía para desarrollarlas. De hecho, los profesores reportaron que no utilizaban todas las estrategias sino solo algunas de ellas. Esto, seguramente, se debe a que no lograron el mismo dominio de todas y, por tanto, sólo aplicaban aquellas que dominaban mejor. Para futuros programas debe afinarse el tipo y número óptimo de estrategias a presentar a los docentes en los tiempos reales que se disponen.

Aprendimos también que la Estrategia del Método Integrado de Lectura y Escritura Inicial (MILE) -que aporta una metodología para el aprendizaje de la lectura y escritura en el 1° básico-, debe ser presentada con mayor especificidad y tiempo. Debe ser entregada a los profesores que realizan el 1° básico porque su aprendizaje requiere de una aplicación inmediata y acompañada de cerca por el capacitador. Asimismo, debe revisarse el tema de los materiales que requiere la estrategia para ser eficiente. Enseñar en forma efectiva a leer y escribir en 1° básico requiere de profesores “especialistas” que tengan una formación específica y una capacidad de trabajar articuladamente con el nivel prebásico y el 2° básico²³.

Por otra parte, también se constató que algunas de las estrategias fueron asumidas por los profesores con mayor éxito que otras. Por ejemplo, la estrategia de vocabulario fue la estrategia con menor aplicación. El equipo profesional de Fundación Arauco piensa que esto se debió a que fue la estrategia en que se logró menos claridad o síntesis. Esto puede estar determinado por varios factores: la facilidad/dificultad de aplicar una estrategia; el hecho de contar/no contar con los materiales adecuados para hacerlo; y la posibilidad de integrar los pasos de la estrategia a la práctica pedagógica habitual.

Otro tema de importancia al cual debe otorgársele especial atención tiene relación con la manera en que los profesores logran integrar las estrategias a su rutina pedagógica, en vez de considerarlas solo como un “agregado” al trabajo del profesor. Esto significó facilitarle al profesor la forma cómo insertar las estrategias en sus planificaciones normales. Para ello se trabajó y analizó en detalle cómo cada una de las estrategias apoyan el logro de los objetivos señalados en los Planes y Programas.

Otro contenido interesante del programa son las **“Condiciones de efectividad”** que describen algunas de las actitudes pedagógicas básicas necesarias de un profesor para lograr aprendizajes en sus

23 Este aprendizaje dio lugar al diseño del Programa de Lectura y Escritura Temprana (LET) que actualmente se encuentra en su etapa de aplicación piloto con 5 escuelas de la comuna de Valdivia, en la Región de los Ríos.

estudiantes. Los profesores asumieron con gran interés este contenido porque las cuatro actitudes planteadas en este programa representaban conductas transversales de los docentes. Su ausencia explicaría, en gran medida, por qué el trabajo del profesor solo a veces logra resultados en sus estudiantes. En particular, la condición de rigurosidad y sistematicidad de las acciones educativas tuvo un importante eco en los profesores, atribuyendo su ausencia la dificultad para lograr instalar hábitos pedagógicos y aprendizajes.

Como equipo capacitador, hemos reflexionado sobre estas condiciones y decidido que los temas “uso del tiempo en el aula”, “evaluación” y “trabajo con la familia” debieran ser incorporados como Condiciones de Efectividad en futuros programas.

También es un tema nuevo en los programas de Fundación Educacional Arauco las **herramientas de sustentabilidad**. Éstas fueron creadas por la necesidad de facilitar a los agentes responsables de las comunas, la tarea de utilizar de la mejor manera los recursos humanos capacitados después de tres años de trabajo. Las herramientas de sustentabilidad les permiten a los directivos “gatillar” acciones en la comuna y al interior de las escuelas. La idea es echar a andar el “engranaje” natural entre los diferentes actores educativos de la comuna: el DEM (y su UTP) activa un tema frente a los directivos de las escuelas y convoca a su realización, apoyando con materiales, organización, etc. Esto pondrá en acción a todas las escuelas de una comuna y podrá incentivar acciones pedagógicas de importancia, tales como evaluaciones comunales, formación de profesores entre pares, etc.

Análisis de los resultados

Como “productos” o resultados de las acciones realizadas en nuestro modelo de intervención, resulta especialmente importante dar un nivel de excelencia a los contenidos que se imparten en el programa, cuidar las metodologías y las dinámicas de trabajo (la duración de las jornadas, el buen nivel de los materiales de apoyo, el clima de trabajo) y acompañar a los agentes educativos. El logro de estos aspectos es resultado del profesionalismo del equipo que realiza el programa y su rigurosidad en la preparación de las distintas actividades.

Ha sido motivo de satisfacción haber dado cumplimiento riguroso a todas las acciones comprometidas por el programa Raíces en los tres años de trabajo en cada una de las comunas. Confirmamos que este logro, por parte de los profesionales de Fundación Educacional Arauco, aporta en la credibilidad que los agentes locales tienen del equipo capacitador, así como en la reciprocidad del compromiso de cumplimiento. Este aspecto ha sido altamente reconocido por todos los participantes.

En la implementación del programa Raíces confirmamos también la importancia de las relaciones personales que se establecen entre el equipo profesional de la Fundación y los profesores, directivos y

autoridades. Cabe destacar, en los primeros, el profundo respeto hacia el rol que cada uno de los agentes participantes cumple y la gran valoración hacia los profesores.

El programa Raíces busca lograr ciertos “efectos” en sus participantes que permitan evidenciar cómo la ejecución del programa se traduce en cambios concretos de los agentes educativos. En este sentido, con el programa confirmamos que los efectos en los profesores se traducen en aspectos muy interesantes, tales como el cambio en las atribuciones de logro (los profesores se sienten más responsables de los logros de sus alumnos); la incorporación de las estrategias a las prácticas educativas diarias; la valoración e incorporación de las “condiciones de efectividad” a la rutina docente; el uso de estrategias favorecedoras con los estudiantes que presentan cierto retraso pedagógico; el mejoramiento del trabajo en equipo de los docentes; mejor articulación en las escuelas; mayor responsabilización de los equipos directivos de las escuelas sobre sus aspectos pedagógicos; mayor compromiso de las autoridades comunales con el esfuerzo pedagógico de las escuelas y los profesores; potenciación de las competencias directivas.

Estos efectos en los participantes son muy positivos y dada su importancia se intenta optimizar estos logros. Para nuevas aplicaciones, por tanto, sería recomendable que algunos contenidos y modalidades del programa -como herramientas de sustentabilidad, condiciones de efectividad, observaciones de clases, taller de equipo docente, entre otros- sean incorporados desde el inicio, dado que a mayor tiempo de trabajo conjunto, mejor apropiación por parte de los participantes.

Respecto a la entrega de materiales de apoyo, sería importante lograr un equilibrio entre la entrega temprana de materiales que permita iniciar con facilidad la ejecución de las estrategias, la responsabilización de las escuelas y comunas en la mantención, reposición y creación de materiales año a año y la capacidad profesional para la selección y uso de los materiales, en los años posteriores.

Por otra parte, cabe hacer un análisis de aspectos locales que pueden significar la necesidad de “ajustar” el perfeccionamiento. Entre éstos, podemos mencionar: a) los años de ejercicio docente de los profesores en perfeccionamiento, que determinará en algunos el interés en participar; b) el nivel de formación inicial (universitario, normalistas, regularizados), que determinará en ciertas oportunidades la forma y el nivel de la entrega de los contenidos; c) el nivel de rotación de profesores que se produce en una comuna y los criterios de designación de los cursos, que incidirá en el mayor o menor aprovechamiento de los años de perfeccionamiento de los profesores; d) la capacidad del sistema para otorgarle a sus profesores horas de trabajo en la escuela fuera del aula, que determinará la posibilidad de tener tiempo para la planificación, la preparación de materiales, la reflexión y el trabajo en equipo; e) las características de la gestión comunal y su focalización en lo pedagógico que incidirá en la ejecución y sustentabilidad de los aprendizajes.

El análisis de los resultados de “**impacto**”, sólo parcial en los alumnos del 1er subciclo, también nos aporta con diferentes aprendizajes valiosos para ser considerados en futuras aplicaciones del programa. Debemos tener presente que el impacto en los estudiantes es el resultado de la transferencia que los profesores lograron realizar en el transcurso de los dos años de capacitación y en el año de seguimiento en que se desarrolló el programa. Son los profesores quienes, en plena etapa de perfeccionamiento, iniciaron la transferencia de las diferentes estrategias, observando y modificando sus propias condiciones de efectividad, buscando favorecer a sus alumnos en el área de lenguaje. El programa Raíces debe visualizar los tiempos que otorga al profesor para la aplicación, de manera de ubicar adecuadamente el momento de evaluar el impacto.

Los resultados muestran que en Comprensión Lectora se logra un mejoramiento estadísticamente significativo en los cursos de 3º y 4º básico evaluados. En las evaluaciones de Calidad y Velocidad Lectora de estos mismos cursos, también se pudo apreciar que el mejoramiento fue estadísticamente significativo. Estos resultados dan cuenta de un trabajo importante por parte de los profesores en el área de lenguaje y en un esfuerzo por utilizar, en sus clases, las estrategias del programa.

Sin embargo, son motivo de especial análisis los resultados de la evaluación de los cursos del primer subciclo, los cuales muestran cambios que aún no alcanzan a ser significativos. Para entender estos resultados, debe considerarse el nivel de transferencia que los profesores lograron en estos cursos; debe analizarse las características de las estrategias y su adecuación para estos cursos; y debe tenerse en cuenta un aspecto que los profesores plantearon como hipótesis: la falta de un método definido y consistente en el aprendizaje de la lectura y escritura, que abarque los niveles preescolar y primer ciclo básico.

En los resultados de los estudiantes destacan los Talleres de Apoyo en Psicología Educacional (APE) que, como estrategia de trabajo para apoyar a los estudiantes con algún grado de atraso pedagógico ha resultado tener excelentes resultados, tanto en los temas de lectura como escritura.

El desafío más importante del programa Raíces -y en general de todos los programas que trabajan con profesores y no directamente con los estudiantes-, es provocar una transferencia pronta, eficiente y duradera, que pueda asegurar buenos resultados en los alumnos.

2. CONCLUSIONES

El análisis realizado permite concluir lo siguiente:

- **El programa Raíces logra tener un impacto en los resultados de lenguaje de los estudiantes, pero no lo suficiente.** Se logran resultados estadísticamente significativos en los alumnos de 3º a 8º básico, pero no así en los primeros años de escolaridad. Por ello, los avances logrados no alcanzan a reflejarse aún en los resultados Simce, lo cual sería parte del impacto deseado.
- Trabajar con los profesores, si bien es un paso indirecto para llegar a los estudiantes, tiene un **efecto multiplicador** de innegable valor. La labor que realiza un profesor se multiplica por el número de alumnos que atiende año a año en su aula y, aunque requiere de un tiempo de trabajo más prolongado que una intervención directa con los estudiantes, es necesario reconocer la importancia de lograr cambios en los profesores en servicio.
- Resulta interesante y posible realizar programas con temáticas **focalizadas en un tema, como es el lenguaje en el caso del programa Raíces**, entendiendo que se trata de una herramienta básica para el resto de los aprendizajes. Ello impulsa a que los equipos docentes otorguen importancia a este tema como objetivo central de un curso, escuela o comuna.
- Entregar a los profesores **“estrategias”** de trabajo para el tema de lenguaje, como herramientas que permiten la innovación de las prácticas pedagógicas, es posible y facilitador para los profesores.
- Trabajar las **“condiciones de efectividad”** como contenido del programa resulta un buen apoyo para acompañar e incentivar el cambio de la actitud pedagógica y de las prácticas docentes. Asimismo, trabajar la sustentabilidad de los aprendizajes, a través de las **“herramientas de Sustentabilidad”**, debe ser un tema planteado desde el inicio del programa y con una visión compartida de la responsabilización de los agentes locales.
- **Es posible la alianza estratégica que permite el aporte de lo privado a lo público**, tanto para el logro de la ejecución de programas educacionales -como es el caso del programa Raíces-, como también para el logro de la gestión que permite la sustentabilidad como respuesta responsable del cuidado de los esfuerzos público-privados.
- El **Modelo de Programas de Perfeccionamiento de Profesores** de Fundación Educacional Arauco, base del programa Raíces, ha permitido la creación de esta nueva intervención. En ella se ha innovando en muchos aspectos para ser pertinente al momento educacional del país, manteniendo los lineamientos básicos de los programas de la Fundación.

Anexos



Las características que se presentan a continuación corresponden al período de inicio del Programa Raíces; los datos pertenecen, por tanto, principalmente a los años 2002 y 2003.

1. ANTECEDENTES PROGRAMA

RAÍCES ARAUCO

a) Contexto Comunal

Características demográficas

La comuna de Arauco cubre una superficie de 956.7 kms² y se encuentra ubicada en la Octava Región del Bío Bío, en la Provincia de Arauco. Específicamente, esta comuna está localizada en el extremo norte de la provincia, a 75 kms. de Concepción, la capital regional (Fundación Educacional Arauco, 2003a).

La comuna de Arauco, en el año 2002, era habitada por 34.873 personas, distribuidas en un 70% urbano y un 30% rural (Gobierno de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2002). La presencia de etnia mapuche, por su parte, alcanzaba solo a un 4.7% de la población, cifra similar a la del resto del país (INE, 2002).

El promedio de años de escolaridad de la población de la comuna es de 8.8 años (Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación [MIDEPLAN], 2003). Es decir, en promedio, la población mayor de 15 años de esta comuna no solamente ha completado los estudios de Enseñanza Básica, si no que ha cursado un año de Enseñanza Media. En cuanto a la tasa de analfabetismo, las cifras indican que el 8.2% de la población es analfabeta, lo que corresponde a casi el doble de la cifra a nivel país (MIDEPLAN, 2003).

Características sociales

Las cifras de pobreza de la comuna de Arauco son muy cercanas a la realidad nacional. El 20.6% de la población de la comuna vive bajo la línea de la pobreza; de estos, el 4.1% está considerado como indigente (MIDEPLAN, 2003).

La tasa de desocupación comunal, de acuerdo a la Encuesta CASEN del año 2003, es de 10.3%, siendo ésta levemente superior a la tasa de desempleo a nivel nacional (MIDEPLAN).

La población económicamente activa de Arauco, es decir las personas que proporcionan la mano de obra para la producción de bienes y servicios económicos (ocupados y desocupados) suman 12.015 personas, lo que equivale a un 48.3% de la población de la comuna. De esta población, el 9.2% está cesante y el 2.4% busca trabajo por primera vez. El 88.4% restante corresponde a la población ocupada, la que se distribuye en las siguientes ramas de actividad económica: el 20.5% trabaja en agricultura, ganadería, caza o silvicultura; el 16.7% trabaja en industrias manufactureras; el 12.6% se dedica al comercio al por mayor y al por menor; el 10.6% trabaja en el sector pesquero; y el resto de la población ocupada trabaja en otras múltiples actividades (INE, 2002).

Otro indicador que permite dar cuenta de los aspectos sociales de la comuna de Arauco es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Construido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Ministerio de Planificación, este índice entrega información detallada y completa acerca de los logros y desafíos del desarrollo humano en las comunas de Chile, a partir de un enfoque que trata de representar una visión más comprensiva de la realidad. Para esto considera tres dimensiones: educación, salud e ingresos.

En un ranking de clasificación general, Arauco se ubica en el lugar n° 126 de las 341 comunas del país. De las dimensiones que componen el IDH, esta comuna presenta mayores dificultades en el área de ingresos, donde ocupa el lugar n° 140 del ranking. En salud la comuna de Arauco se ubica en la posición n° 88 del ranking, mientras que en educación alcanza el puesto n° 128 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile – Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 2006²⁴).

Características educacionales

Estudiantes

En cuanto a la matrícula escolar en Arauco, 897 niños y niñas asistían a prekínder y kínder en la comuna; 5.882 estudiantes estaban cursando la enseñanza básica; y 2.658 estudiantes estaban matriculados en la enseñanza media (Departamento Provincial de Educación, Provincia de Lebu, 2006; Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, [MINEDUC, 2003a).

El programa Raíces, el cual en la comuna de Arauco se implementó desde prekínder hasta 4° básico, contó al inicio de su ejecución con una matrícula total de 2.654 estudiantes. Sin embargo, es importante notar que la matrícula inicial es solo un punto de partida de los estudiantes beneficiados por el programa. Hay que considerar que, mientras el programa estuvo en ejecución, entraron dos generaciones nuevas al sistema escolar. Más aún, la sustentabilidad del programa en el tiempo, permite que las generaciones venideras sigan beneficiándose de éste.

Establecimientos educativos

El año 2002, la red educacional de la comuna contaba con 35 establecimientos educativos de dependencia municipal y 7 establecimientos particulares subvencionados (3 colegios y 4 jardines infantiles).

De los establecimientos municipales podemos distinguir:

- a) 3 establecimientos de educación media:
 - » Liceo San Felipe de Arauco, que imparte enseñanza científico humanista y técnico profesional; forma en las carreras de Conversión Secundaria de la Madera, Procesamiento de la Madera y Productos de la Madera.
 - » Liceo Politécnico Carampangue, que imparte las carreras de Contabilidad, Secretariado Computacional, Electricidad Industrial y Electrónica.
 - » Liceo Filidor Gaete en la localidad de Llico.
- b) 29 establecimientos de educación general básica:
 - » 11 escuelas impartían educación desde kínder a 8° básico.
 - » 1 escuela impartía educación de 1° a 8° básico.
 - » 17 escuelas impartían educación de 1° a 6° básico.
- c) 2 establecimientos de educación parvularia:
 - » Jardín Infantil Municipal en convenio con la JUNJI, Nueva Esperanza.
 - » Jardín Infantil Municipal Eduardo Frei Montalva.
- d) 1 establecimiento de educación básica de adultos.

A continuación se caracterizan los establecimientos participantes en el programa Raíces según dependencia, ubicación, composición de acuerdo al tamaño de la matrícula y grupo socioeconómico²⁵ (ver tabla 1).

24 El Índice de Desarrollo Humano Comunal fue elaborado con datos del Censo 2002 y CASEN 2003, entre otros.

25 El Ministerio de Educación agrupa a los establecimientos que rindieron la prueba SIMCE 2002 de acuerdo a las características socioeconómicas predominantes de los alumnos, considerando los años de estudio promedio del padre y la madre, el ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento. Se califica, en un continuo, con una "A" a los establecimientos más vulnerables y con una "E" a los menos vulnerables (Gobierno de Chile, MINEDUC, 2003b).

TABLA 1

N°	Escuela	Dependencia	Área Geogr.	Tipo de escuela	Grupo socioeconómico ²⁶
E-726	Vicente Millán Iriarte	Municipal	Urbana	Tradicional	A
E-727	Mare Nostrum	Municipal	Urbana	Tradicional	C
G-729	Los Cipreces	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-730	Armando Weisse Fuentealba	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-731	Lomas de Anguillas	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-732	Quilén Quilén	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-733	Fermín Ibarra Fritz	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-734	Quilantral	Municipal	Rural	Unidocente	-
F-735	Jorge Iván Valenzuela Zúñiga	Municipal	Rural	Tradicional	A
F-736	Los Pinos	Municipal	Rural	Tradicional	B
G-737	Paso Los Temos	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-738	Mar de los Pinos	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-739	Quidico	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-740	Alto Yani	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-741	Valle Verde	Municipal	Rural	Cursos Combinados	A
G-742	Hilda Yamira González Muñoz	Municipal	Rural	Unidocente	-
F-743	San Pedro de Laraquete	Municipal	Rural	Tradicional	B
G-744	Valle Arauco	Municipal	Rural	Cursos Combinados	A
G-745	Brisas del Mar	Municipal	Rural	Tradicional	A
F-746	Valle de Ramadillas	Municipal	Rural	Tradicional	B
G-747	César Monsalves Flores	Municipal	Rural	Tradicional	A
F-748	Carlos Sáez Sáez	Municipal	Rural	Cursos Combinados	A
F-751	Filidor Gaete	Municipal	Rural	Tradicional	A
G-753	Cerro Colorado	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-755	Pemerehue	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-756	Alto Raqui	Municipal	Rural	Unidocente	-
Liceo	Liceo Politécnico Carampangue	Municipal	Urbana	Tradicional	B
-	Edelmira Vergara	Municipal	Urbana	Tradicional	C
-	El Piure	Municipal	Rural	Unidocente	-
-	Jardín Infantil Eduardo Frei Montalva	Municipal	-	-	-
-	Jardín Infantil Nueva Esperanza	Municipal	-	-	-

En el programa participaron 29 escuelas municipales (ver tabla n° 1): 11 de ellas impartían la enseñanza básica completa y tenían, al menos, un curso por nivel. Más aun, todas ellas tenían kínder y, algunas de ellas prekínder; 3 escuelas tenían al menos algún curso combinado, e impartían toda la enseñanza básica, 7° y 8° básico inclusive. Las 15 escuelas restantes eran muy pequeñas, con un solo curso multigrado (de 1° a 6° básico) a cargo de un docente (ver tabla 1). También participaron en Raíces dos jardines infantiles de la comuna.

Personal docente

158 profesores participaron en el programa Raíces, por ser éste pertinente a su cargo o función (ver tabla 2).

En el programa participaron principalmente docentes de NB1 y NB2, que junto con los profesores de cursos combinados sumaban el 60% de los participantes. Las educadoras constituyeron el 15% de los participantes, y el resto se distribuye en directivos (directores,

subdirectores, jefes de UTP, profesores encargados de escuelas combinadas) y profesores de educación diferencial o de integración (Fundación Educacional Arauco, 2003c).

En relación a la distribución por sexo, los participantes en este programa fueron, mayoritariamente, mujeres (80%). En cuanto a la edad de los profesores, el promedio es de 48 años, con una desviación estándar de 9 años, lo que significa que la edad de la mayor parte de los profesores oscila entre los 39 y los 57 años de edad. Respecto a sus años de servicio, la antigüedad promedio es de 21 años, lo que es consistente con el promedio de edad de los participantes (Fundación Educacional Arauco, 2003c).

En cuanto al tipo de formación recibida por estos docentes, en la tabla 3 podemos ver que más de la mitad del total de los participantes son universitarios, mientras que casi un tercio lo constituyen los profesores regularizados (Fundación Educacional Arauco, 2003c).

TABLA 2

Cargo desempeñado	% de profesores
Directivos	19
Educadoras	15
Profesores NB1	25
Profesores NB2	25
Profesores unidocentes	10
Diferencial – Integración	4

Fuente: Fundación Educacional Arauco (2003c).

TABLA 3

Tipo de formación recibida	% de profesores
Normalista	12
Instituto Profesional	6
Universitaria	55
Regularizado	27

Fuente: Fundación Educacional Arauco (2003c).

Resultados educativos

Finalmente, podemos señalar que un aspecto ilustrativo y que da cuenta de lo que ocurre en la comuna a nivel educacional es lo referido a instrumentos que miden la calidad de la educación. Es por ello que en este informe consideramos los resultados comunales en la prueba SIMCE aplicada antes del inicio del Programa Raíces.

Los cuadros siguientes (ver tablas 4 y 5) corresponden a los resultados de las evaluaciones del SIMCE de 4° básico de 2002 y de 8° básico del año 2000, para las escuelas municipales.

Los resultados SIMCE de la comuna de Arauco, tanto de 4° como de 8° básico, están alrededor del promedio de los resultados para las escuelas municipales a nivel nacional. Sin embargo, en todos los subsectores y para estos dos niveles, se encuentran por debajo del promedio de los resultados obtenidos por los estudiantes a nivel país.

TABLA 4

SIMCE Escuelas Municipales 4° Básico 2002			
	Lenguaje 2002	Matemática 2002	Comprensión del Medio 2002
País	251	247	251
Municipales Nacionales	239	235	238
Municipales VIII Región	242	239	241
Municipales Provincia de Arauco	243	238	240
Municipales Comuna de Arauco	236	234	237

Fuente: Gobierno de Chile, MINEDUC (2002).

TABLA 5

SIMCE Escuelas Municipales 8° Básico 2000				
	Lenguaje 2000	Matemática 2000	Historia 2000	Ciencias Naturales 2000
País	250	250	250	250
Municipales Nacionales	239	239	239	240
Municipales VIII Región	240	241	240	241
Municipales Provincia de Arauco	241	242	240	244
Municipales Comuna de Arauco	238	238	240	240

Fuente: Gobierno de Chile, MINEDUC (2000).



b) Profesores Participantes

Altamirano Iglesias Lucila Orieta, Araneda Brito Nilsa Del Carmen, Araneda Ruiz Grecia Del Pilar, Araneda Vera Bernardo, Araneda Vidal Daniela Margarita, Arévalo Orias María Celia, Arévalo Parra María Teorinda, Arévalo Santibáñez Vanessa Mariel, Arriagada González Mario Leonardo, Barrales González María Carolina, Bastías Galaz Elisa Del Rosario, Borquez Almonacid Eva De Lourdes, Burgos Álvarez Sara, Burgos Martínez Doris, Candia Sotomayor Lorena Cecilia, Cañete Valdebenito Juana de las Mercedes, Carrasco Córdova Marianne Loretto, Carrasco Sanhueza Carmen, Carrillo Martínez Rosa Emilia, Cisternas Ulloa Ana, Cisternas Ulloa María Eliana, Contreras Altamirano María Rosa, Contreras Mendoza Margarita Cecilia, Contreras Montoya Jovita Judith, Contreras Zambrano Alicia, Cortés González Celerina, Águeda Cruces Maldonado Silvia Sonia, Cruz Palacios Pedro Edgardo, Díaz Saldaña Ana Del Carmen, Díaz Vásquez Juana Del Carmen, Espinoza Weber Jessy Jenny, Espinoza Weber Marco Antonio, Fernández Galaz Edgard, Figueroa Arriagada Marta Lilian, Flores Campos Domingo Antonio, Flores Jara Bernarda Del Carmen, Flores Sáez María Isabel, Friz Friz Clorinda Del Carmen, Fuentes Fuentes Emma Delia, Garrido Concha Norma Del Carmen, Gavilán Leal Yazna Graciela, Gayoso Figueroa Manuela Isabel, Gayoso Cecilia Isabel, Gayoso José Raimundo, Gayoso Monsalve Eliana Del Carmen, Gómez Torres Irma Ides, Gómez Torres Laura Patricia, Guiñez Matamala Sergio Aquiles, Hooper Sáez Violeta Del Carmen, Iglesias Mendoza Delia Elena, Jara Jofré Rosa Audolia, Jerez Pastorini María Patricia, Labbé Meneses Victoria Clara, Lagos Torres Ana María, Lara Fernández Hilda Gladys, Leighton Palma María Teresa, Lermenda López Luz Adriana, Mardones Hermosilla Arturo, Matamala Hernández Juan, Matamala Troncoso Vania Encarnación, Menar Durán Baltides, Millar Garrido Margot Del

Pilar, Molina Gallardo Manuel Antonio, Molina Gallardo María Isabel, Monsalves Pavez Ricardo Enrique, Mora Álvarez Leticia Del Carmen, Mora Peña María Inés, Morales Navarro María Liset, Navarrete Francisco Mónica Alejandra, Navarrete Sáez Virginia Del Carmen, Negroni Vega Patricia del Pilar, Neira Cisterna Claudia Fernanda, Neira Rivas Eliana Bernardita, Norambuena Benítez Ana Kimena, Norambuena Farías Sara Fabiola, Obreque Niñez Elsa Elena, Oportus Villagrán Juan Guillermo, Palacios Barriga Ximena Isabel, Palma Cáceres Hipólita Del Carmen, Parada Salgado José Romualdo, Parada Salgado Pedro Juan, Peña Peña Héctor Eduardo, Peña Vejar María Cristina, Poza Romero Arturo, Poza Romero Juana Victoria, Poza Romero Patricia Del Carmen, Ramírez Fredes Gladys Isabel, Recabal Friz María Alejandra, Reyes Quezada Ana María, Reyes Rivas Carlos Amilkar, Reyes Ruiz Nancy Del Carmen, Rivera Cabrera Marisol Ángela, Roa San Martín Lorena Ximena, Rocha Contreras Juan de Dios, Rocha Jofré Luisa Sonia, Rodríguez Sanhueza Florentina Del Carmen, Ruiz Burgos María Ximena, Saavedra Rivas Susan Loretto Sáez Del Río Nadia Gracilda, Sáez González Ariela, Sáez Vargas Marta Elena, Sanhueza Aedo René De la Cruz, Sanhueza Aedo Ruth Liliana, Sanhueza Manríquez Norma Elena, Sanhueza Rodríguez Mercedes Ester, Sanhueza Torres Linere Del Carmen, Sepúlveda Salazar Benedicto, Taufloff Carvallo María Celina Toledo Gutiérrez Sandra del Carmen, Torres Landaur Sylvia Estela, Trangolao Roca Carlos Renato, Troncoso Hernández Eliana Del Tránsito, Ulloa Carrasco Eduvina del Tránsito, Urrea Morales Gladis del Carmen, Urrea Ruiz Rodrigo Iván, Valenzuela Ochoa María Soledad, Vásquez Vásquez Luis Nibaldo, Vega Martínez Soledad Paz, Vejar Soto Rosa Ester, Vergara Arias Sonia, Vergara Muñoz Beatriz de las Nieves, Vidal Saavedra Mario Enrique, Villablanca Tapia Eduardo Alfredo, Zapata Palma Gracilda, Zapatel Sepúlveda Luis Omar.

PROGRAMA RAÍCES, ARAUCO 2003 - 2006

ETAPAS	2002												2003												2004												2005												2006											
	E	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D																
I. PREPARATORIA	Reunión Autoridades:																																																											
	Alcalde																																																											
	Educación																																																											
	Directores																																																											
II. EJECUCION	R. Autorid. Comunales y Educativas:																																																											
	R. Alcalde																																																											
	R. DEM																																																											
	Jornadas de Perfeccionamiento																																																											
	Reunión Equipos Directivos																																																											
	Visitas																																																											
	Trabajos Prácticos																																																											
	Talleres de Apoyo Pedagógico APE																																																											
	Reuniones Extraordinarias																																																											
	Evaluación:																																																											
Evaluación Profesores																																																												
Evaluación Alumnos																																																												
III. SEGUIMIENTO	R. Autoridades Regionales:																																																											
	Intendencia																																																											
	R. Autorid. Comunales y Educativas:																																																											
	Alcalde																																																											
	DEM																																																											
	Talleres Equipo Docente (TED)																																																											
	Reunión Equipos Directivos Reuniones extraordinarias (monitores cumulales)																																																											
Evaluación:																																																												
Evaluación Profesores																																																												
Evaluación Alumnos																																																												

2. ANTECEDENTES PROGRAMA

RAÍCES RÁNQUIL

a) Contexto Comunal

Características demográficas

La comuna de Ránquil se encuentra en la Octava Región del Bío Bío, en la Provincia de Ñuble. Esta comuna tiene una población de 5.683 habitantes; la mayor parte de ella (76.5%) habita en zonas rurales, mientras que solo un 23.5% de la población habita en zonas urbanas (Gobierno de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2002).

El promedio de años de escolaridad de la población es de 7.6 años, por lo que se puede decir que en promedio, la población de Ránquil no ha completado la enseñanza básica (Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación [MIDEPLAN], 2003). Por otra parte, el 10.1% de la población es analfabeta, lo que representa más del doble de la proporción en el país, que corresponde a un 4.2% (MIDEPLAN, 2003).

Características sociales

El índice de pobreza de la comuna de Ránquil alcanza un 26.3%, lo cual es un poco menor al índice regional (28%); sin embargo, dentro de este grupo, la población viviendo en condiciones de indigencia es equivalente a un 11%, mucho más que el 8.4% que tiene la región (MIDEPLAN, 2003).

El índice de empleo, por otra parte, muestra que la tasa de desocupación de la población de Ránquil es del 13.6%, ubicándose por sobre la tasa nacional que es del 9.7% (MIDEPLAN, 2003).

La población económicamente activa en Ránquil, es decir, las personas que proporcionan la mano de obra para la producción de bienes y servicios económicos (ocupados y desocupados) suma 1.591 personas, lo que equivale a un 36.5% de la población de 15 años o más de la comuna. De este grupo, el 15.6% está cesante y el 3.4% busca trabajo por primera vez. El 81% restante corresponde a la población ocupada, la que se distribuye en las siguientes ramas de actividad económica: el 50% trabaja en agricultura, ganadería, caza o silvicultura; el 10% trabaja en industrias manufactureras; y el resto de la población ocupada trabaja en otras múltiples actividades (INE, 2002).

Otro indicador que da cuenta de los aspectos sociales de la comuna de Ránquil es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Este índice considera tres dimensiones, las que están referidas a educación, salud e ingresos. Al respecto, Ránquil es una comuna muy rezagada, ya que cuenta con uno de los más bajos indicadores del país, ubicándose en el lugar n° 335 del ranking de las 341 comunas del país. De las dimensiones que componen el IDH, esta comuna presenta mayores dificultades en el área de salud, donde ocupa el lugar n° 330 del ranking, aunque en ingresos también tiene un indicador bajo, posicionándose en el lugar n° 307. En educación, por otra parte, ocupa el lugar n° 228 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile – Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 2006²⁷).

Características educacionales

Estudiantes

En cuanto a la matrícula escolar de Ránquil en los años de la implementación del Programa Raíces, 68 niños y niñas asistían a prekínder y kínder en la comuna; 873 estudiantes estaban cursando la enseñanza básica; y 283 estudiantes estaban matriculados en la enseñanza media (Departamento Provincial de Educación, Provincia de Ñuble, 2006; Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, [MINEDUC], 2003a).

El Programa Raíces, el cual en la comuna de Ránquil se implementó desde prekínder hasta 8° básico, contó al inicio de su ejecución con una matrícula total de 941 alumnos.

Establecimientos educativos

El año 2003, la red educacional de la comuna contaba con 9 establecimientos educativos de dependencia municipal. De ellos, podemos distinguir:

- a) 1 establecimiento con educación parvularia, básica y media: El Liceo C-73 Virgilio Arias.
- b) 8 establecimientos de educación general básica.

A continuación se caracterizan los establecimientos participantes en el programa Raíces según dependencia, ubicación, composición de acuerdo al tamaño de la matrícula y grupo socioeconómico²⁸ (ver tabla 1).

27 El Índice de Desarrollo Humano Comunal fue elaborado datos del Censo 2002 y CASEN 2003, entre otros.

28 El Ministerio de Educación agrupa a los establecimientos que rindieron la prueba SIMCE 2002 de acuerdo a las características socioeconómicas predominantes de los alumnos, considerando los años de estudio promedio del padre y la madre, el ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento. Se califica, en un continuo, con una "A" a los establecimientos más vulnerables y con una "E" a los menos vulnerables (Gobierno de Chile, MINEDUC, 2003b).

TABLA 1

N°	Escuela	Dependencia	Área Geogr.	Tipo de escuela	Grupo socioeconómico ²⁹
	Escuela Ñipas (Ex Liceo Virgilio Arias)	Municipal	Urbana	Tradicional	B
G-81	América	Municipal	Rural	Cursos combinados	A
G-89	Vegas de Concha	Municipal	Rural	Cursos combinados	A
G-90	Emilia Werner de Woordemann	Municipal	Rural	Unidocente	A
G-91	San Ignacio de Palomares	Municipal	Rural	Tradicional	A
F-92	Nueva Aldea	Municipal	Rural	Cursos combinados	A
G-93	Blanca Rosa Guzmán Reyes	Municipal	Rural	Unidocente	-
G-94	Los Olivos	Municipal	Rural	Bidocente	A
G-350	Manuel Baquedano	Municipal	Rural	Unidocente	-

Fuentes: Fundación Educacional Arauco (2003a).
Gobierno de Chile, MINEDUC (2002).

De estas 9 escuelas, solo 1 está ubicada en una zona urbana; el resto están ubicadas en zonas rurales (ver tabla 1).

Personal docente

55 profesores de la comuna de Ránquil participaron en el programa Raíces, por ser éste pertinente a su cargo o función (ver tabla 2).

En el programa participaron principalmente docentes de primer y segundo ciclo. Los directivos constituyen casi el 20% de los participantes, y el resto del grupo estaba integrado por educadoras, profesores

unidocentes, profesores de educación diferencial o de integración y orientador (Fundación Educacional Arauco, 2003b).

En relación a la distribución por sexo, los participantes de este programa son en su mayoría mujeres (58%). En cuanto a la edad de los profesores, el promedio es de 50 años, con una desviación estándar de 8.8 años, lo que significa que la edad de la mayor parte de los profesores oscila entre los 41 y 59 años de edad. Respecto a sus años de servicio, la antigüedad promedio es de 26 años, lo que es consistente con el promedio de edad de los participantes (Fundación Educacional Arauco, 2003b).

TABLA 2

Cargo desempeñado	% de profesores
Directivos	18
Educadoras	5
Profesores Unidocentes	3
Profesores NB1	12
Profesores NB2	16
Profesores NB3-NB6	39
Diferencial – Integración	3
Orientador	3

Fuente: Fundación Educacional Arauco (2003b).

En la tabla 3 se indica el tipo de formación recibida por estos docentes; la mayor parte de ellos son universitarios, y en segundo lugar con formación en la Escuela Normal (Fundación Educacional Arauco, 2003b).

Resultados educativos

Finalmente, podemos señalar que un aspecto ilustrativo y que da cuenta de lo que ocurre en la comuna a nivel educacional es lo referido a instrumentos que miden la calidad de la educación. Es por ello que en este informe consideramos los resultados comunales en la prueba SIMCE aplicada antes del inicio del programa Raíces.

Los cuadros siguientes (ver tablas 4 y 5) corresponden a los resultados de los estudiantes en las evaluaciones del SIMCE de 4° básico de 2002 y de 8° básico del año 2000.

Como se puede apreciar en las tablas 4 y 5, los resultados SIMCE de 4° básico están por sobre el promedio de los resultados para las escuelas municipales a nivel nacional. Esto no ocurre en 8° básico, donde los resultados de la comuna son similares a los del país a nivel municipal. Más aún, en todos los subsectores y para estos dos niveles, los resultados comunales se encuentran por debajo del promedio de los resultados obtenidos por los estudiantes a nivel país.

TABLA 3

Tipo de formación recibida	% de profesores
Normalista	30
Instituto Profesional	8
Universitaria	52
Regularizado	10

Fuente: Fundación Educacional Arauco (2003b).

TABLA 4

SIMCE Escuelas Municipales 4° Básico 2002			
	Lenguaje	Matemática	Comprensión del Medio
País	251	247	251
Municipales Nacionales	239	235	238
Municipales VIII Región	242	239	241
Municipales Provincia de Ñuble	240	236	240
Municipales Comuna de Ránquil	242	240	247

Fuente: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2002).

TABLA 5

SIMCE Escuelas Municipales 8° Básico 2000				
	Lenguaje	Matemática	Historia	Ciencias Naturales
País	250	250	250	250
Municipales Nacionales	239	239	239	240
Municipales VIII Región	240	241	240	241
Municipales Provincia de Ñuble	235	236	236	238
Municipales Comuna de Ránquil	238	240	244	239

Fuente: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2000).

b) Profesores Participantes

Aguayo Salazar Rodrigo Antonio, Alarcón Torres Héctor Moisés, Avendaño Baeza María Adela, Badilla Morales Marlene Alicia, Bari Toledo José Luis, Benedetti Manosalva Leticia, Bravo Salgado Alicia del Carmen, Cabrera Toledo Ercira Soledad, Carranza Fredericksen Dora Ximena, Carrasco Navidad Margarita Marcelina, Carrasco Pérez Gabriel Abraham, Castillo Fierro Laura Luisa, Chandía Cabrera Clarisa del Carmen, Cisternas Vergara María Ángela, Contreras Rubilar María Isabel, Cortés Contreras Jenaro, Cuevas Aedo Vielma Ivonne, Espinoza Sanhueza Hortensia, Estay Sepúlveda María Loretto, Fuentes Urrutia Yenilew del Pilar, Gallegos Rabanal Viviana Loreto, Godoy Álvarez Ana María de los Dolores, Guíñez Riffo Claudio Enrique, Gutiérrez Venegas Margarita Trinidad, Hernández Yáñez Ana de la Cruz, Herrera Henríquez Claudio Edgardo, Inostroza Vergara Alicia del Carmen, Lagos Solís Ester del Carmen, Lavandero Espinoza Viviana Marcela, Lavandero Mariangel Roberto Gabriel, Llanos Placencia Pedro Tomás, Meza Saavedra Rosa Bernarda, Mora Crisóstomo María Graciela, Mora Espinoza Francisca Segunda, Mora Fuentes Héctor Enrique, Mora Placencia Sandra Leticia, Morales Caamaño Juan Raúl, Muñoz Marianjel Victoria Del Rosario, Muñoz Rodríguez Carlos Eduardo, Ortíz Nova Claudia Andrea, Oviedo Reyes Iván Percebal, Parra Castillo Teresita Marisol, Pereira Miranda Emilio Sergio, Placencia Garrido Carlos Hernán, Ravanal Orellana Berta Elena, Retamal Romero Graciela, Riquelme Contador Francisca Irma, Rodríguez Arias Jorge Ibán, Saavedra Ceballos Fresia del Carmen, Saavedra Pantoja Luz María, Saavedra Sepúlveda Miguel Alberto, Sáez Bustamante Miguel Hernán, Sagredo Vidal Carmen, Soto García Jéssica Anabella, Tardón Soto Olivia del Carmen, Ulloa Torres Óscar Benjamín, Villegas Saavedra Solange.

3. ANTECEDENTES PROGRAMA

RAÍCES LOS ÁLAMOS

a) Contexto Comunal

Características demográficas

La comuna de Los Álamos, se encuentra en la Octava Región del Bío Bío. Los centros urbanos y rurales que componen la comuna están dispersos en las localidades de Los Álamos, Cerro Alto, Tres Pinos, La Araucana, Temuco Chico y Antihuala. También pertenecen a la comunidad los sectores rurales de Sara de Lebu, Pangue, Ranquilco, Los Ríos, Caramávida y Trongol Bajo (Departamento de Educación Municipal, Ilustre Municipalidad de Los Álamos, 2003).

Esta comuna tiene una población de 18.632 habitantes, distribuidos en un 88% urbano y un 12% rural (Gobierno de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2002). Es relevante la alta presencia de etnia mapuche, que alcanza un 13.3 % de la población, cuando en el resto del país la población de origen mapuche representa solo un 4% (INE, 2002).

El promedio de años de escolaridad de la población de la comuna es de 8.4 años (Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación [MIDEPLAN], 2003). Por otra parte, el 9.4% de la población es analfabeta, lo que representa más del doble de la cifra del país, que corresponde a un 4.2% (MIDEPLAN, 2003).

Características sociales

Las cifras de pobreza son alarmantes. El índice de pobreza de la comuna alcanza un 36.7% -muy por sobre el porcentaje de la región (28%) y del país (18.7%)-. Dentro de este indicador, la indigencia es equivalente a un 15.4% -versus el 8.4% a nivel regional y el 4.7% a nivel país (MIDEPLAN, 2003).

El índice de empleo, por otra parte, muestra que la tasa de desocupación de la población de Los Álamos es del 10.9%, ubicándose por sobre la tasa nacional que es del 9.7% (MIDEPLAN, 2003).

La población económicamente activa, es decir las personas que proporcionan la mano de obra para la producción de bienes y servicios económicos (ocupados y desocupados), suma 5.733 personas, lo que equivale a un 44.2% de la población de la comuna de 15 años o más. De esta población, el 11.6% está cesante y el 3.5% busca trabajo por primera vez. El 84.9% restante corresponde a la población ocupada, la que se distribuye en las siguientes ramas de actividad económica: el 30% trabaja en agricultura, ganadería, caza o silvicultura; el 16% trabaja en industrias manufactureras; y el 11% se dedica al comercio

al por mayor y al por menor. El resto de la población ocupada trabaja en otras múltiples actividades (INE, 2002).

Otro indicador que nos permite dar cuenta de los aspectos sociales de la comuna de Los Álamos es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Este índice considera tres dimensiones, las que están referidas a educación, salud e ingresos. Al respecto, podemos señalar que Los Álamos es una de las comunas más rezagadas del país, ya que cuenta con indicadores muy bajos, ubicándose en el lugar n° 259 de las 341 comunas. De las dimensiones que componen el IDH, esta comuna presenta mayores dificultades en el área de educación, donde ocupa el lugar n° 264 del ranking; su posición en cuanto a ingresos y salud (n° 236 y n° 217 respectivamente), sin embargo, tampoco es alentadora (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile – Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 2006³⁰).

Características educacionales

Estudiantes

En cuanto a la matrícula escolar en Los Álamos, 439 niños y niñas asistían a prekínder y kínder en la comuna; 3.369 estudiantes estaban cursando la enseñanza básica; y 1.398 estudiantes estaban matriculados en la enseñanza media (Departamento Provincial de Educación, Provincia de Lebu, 2006; Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, [MINEDUC], 2003a).

El programa Raíces, el cual en la comuna de Los Álamos se implementó desde prekínder hasta 4° básico, contó al inicio de su ejecución, con una matrícula total de 2.127 alumnos.

Establecimientos educativos

El año 2003 la red educacional de la comuna contaba con 13 establecimientos educativos de dependencia municipal y 3 establecimientos particulares subvencionados.

De los establecimientos municipales, podemos distinguir:

- a) 1 establecimiento de educación media: El Liceo B-55 Caupolicán de Los Álamos, establecimiento politécnico que imparte la modalidad Humanista-Científica y Técnico Profesional. Ésta última cuenta con las carreras de Técnico en Maderas, Técnico Forestal y Técnico en Administración. (De acuerdo al PADEM, en abril de 2002 este liceo contaba con una matrícula de 679 estudiantes).
- b) 12 establecimientos de educación general básica, de los cuales:
 - » 6 escuelas imparten educación de prekínder a 8° básico;
 - » 2 escuelas imparten educación de 1° a 8° básico;

- » 1 escuela imparte educación de prekínder a 6º básico;
- » 3 escuelas imparten educación de 1º a 6º básico.

Los siguientes son los establecimientos particulares subvencionados de la comuna:

- *Colegio Gaspar Cabrales*: imparte educación desde prekínder a 8º básico.
- *Liceo Cristo Redentor*: imparte educación desde prekínder a IV Medio.
- *Liceo Forestal IER*: solo imparte la enseñanza media.

A continuación se caracterizan los establecimientos participantes en el programa Raíces según dependencia, ubicación, composición

de acuerdo al tamaño de la matrícula y grupo socioeconómico³¹ (ver tabla 1).

8 de estas 14 escuelas imparten la enseñanza básica completa, teniendo al menos un curso por nivel. Más aun, todas ellas tienen kínder, y algunas de ellas, prekínder. En cuanto a los otros 6 establecimientos, 2 de ellos tienen al menos algún curso combinado, e imparten toda la enseñanza básica, 7º y 8º básico inclusive. Las 4 escuelas restantes son pequeñas, con uno, dos o tres cursos combinados, a cargo de un número respectivo de docentes (ver tabla 1).

Personal docente

Solo 113 profesores³² participaron en el programa Raíces, por ser éste pertinente a su cargo o función (ver tabla 2).

TABLA 1

Nº	Escuela	Dependencia	Área geogr.	Tipo de escuela	Grupo socioeconómico
F-795	Pilpilco	Municipal	Urbana	Tradicional	B
E-798	Claudio Sebastián Flores Soto	Municipal	Urbana	Tradicional	A
G-799	Tehualda	Municipal	Rural	Bidocente	A
G-801	Trongol Bajo	Municipal	Rural	Unidocente	A
G-802	José Mariano Campos Menchaca	Municipal	Rural	Cursos combinados	A
G-803	Los Güalles	Municipal	Rural	Tridocente	A
F-805	Zaida Araneda Viguera	Municipal	Urbana	Tradicional	A
G-806	Dunas de Pangué	Municipal	Rural	Cursos combinados	A
G-807	Independencia	Municipal	Rural	Bidocente	A
F-808	Orlando Delgado Zúñiga	Municipal	Urbana	Tradicional	B
F-1199	Félix Eyheramendy	Municipal	Urbana	Tradicional	B
G-1174	José Corcino Ulloa Fierro	Municipal	Rural	Tradicional	B
	Gaspar Cabrales	Particular Subv.	Urbana	Tradicional	C
	Cristo Redentor	Particular Subv.	Urbana	Tradicional	B

Fuentes: Fundación Educacional Arauco (2003a).

Gobierno de Chile, MINEDUC (2002).

TABLA 2

Cargo desempeñado	% de profesores
Directivos	16
Educadoras	19
Profesores NB1	25
Profesores NB2	28
Profesores cursos combinados	3
Diferencial – Integración	9

Fuente: Fundación Educacional Arauco (2003b).

31 El Ministerio de Educación agrupa a los establecimientos que rindieron la prueba SIMCE 2002 de acuerdo a las características socioeconómicas predominantes de los alumnos, considerando los años de estudio promedio del padre y la madre, el ingreso familiar y el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento. Se califica, en un continuo, con una "A" a los establecimientos más vulnerables y con una "E" a los menos vulnerables (Gobierno de Chile, MINEDUC, 2003b).

32 Dentro de ellos están incluidos los profesores y directivos de los dos establecimientos particulares subvencionados que participaron en el programa.

En el programa participaron principalmente docentes de NB1 y NB2, que junto con los profesores de cursos combinados suman más del 50% de los participantes. Las educadoras constituyen casi el 20% de los participantes, y el resto son directivos (directores, subdirectores, jefes de UTP, profesores encargados) y profesores de educación diferencial o de integración.

En relación a la distribución por sexo, los participantes de este programa son mayoritariamente mujeres (82%). En cuanto a la edad de los profesores, el promedio es de 45.2 años, con una desviación estándar de 10.6 años, lo que significa que la edad de la mayor parte de los profesores oscila entre los 35 y 56 años. Respecto a sus años de servicio, la antigüedad promedio es de 19 años, lo que es consistente con el promedio de edad de los participantes (Fundación Educacional Arauco, 2003b).

En cuanto al tipo de formación recibida por estos docentes, en la tabla 3 podemos ver que la mayor parte de ellos son universitarios y regularizados (Fundación Educacional Arauco, 2003b).

Resultados educativos

Finalmente, podemos señalar que un aspecto ilustrativo y que da cuenta de lo que ocurre en la comuna a nivel educacional es lo referido a instrumentos que miden la calidad de la educación. Es por ello que en este informe consideramos los resultados comunales en la prueba SIMCE aplicada antes del inicio del programa Raíces.

En los cuadros siguientes (ver tablas 4 y 5), correspondientes a las evaluaciones del SIMCE de 4° básico de 2002 y de 8° básico del año 2000, se presentan los resultados.

Como se puede apreciar en las tablas 4 y 5, los resultados SIMCE tanto de los estudiantes de 4° como de 8° básico de Los Álamos están alrededor del promedio de los resultados para las escuelas municipales a nivel nacional. Sin embargo, en todos los subsectores y para estos dos niveles, se encuentran por debajo del promedio de los resultados obtenidos por los estudiantes a nivel país.

TABLA 3

Tipo de formación recibida	% de profesores
Normalista	13
Instituto Profesional	7
Universitaria	41
Regularizado	39

Fuente: Fundación Educacional Arauco (2003b).

TABLA 4

SIMCE Escuelas Municipales 4° Básico 2002			
	Lenguaje	Matemática	Comprensión del Medio
País	251	247	251
Municipales Nacionales	239	235	238
Municipales VIII Región	242	239	241
Municipales Provincia de Arauco	243	238	240
Municipales Comuna Los Álamos	244	233	237

Fuente: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2002).

TABLA 5

SIMCE Escuelas Municipales 8° Básico 2000				
	Lenguaje	Matemática	Historia	Ciencias Naturales
País	250	250	250	250
Municipales Nacionales	239	239	239	240
Municipales VIII Región	240	241	240	241
Municipales Provincia de Arauco	241	242	240	244
Municipales Comuna Los Álamos	241	245	238	243

Fuente: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2000).

b) Profesores Participantes

Albornoz Alvarado Claudia Cecilia, Albornoz Santibañez Elías Alberto, Álvarez Chávez Ana María, Andrades Valenzuela Patricia Yvonne, Aqueveque Sagredo Teresa Del C., Araneda Araneda Laureano, Arias Salgado Margarita Del C., Azat Gazalez Rachide, Bastías Barra Vilma Ruth, Belmar Saavedra María Elena, Bello Burgos Gladys Elizabeth, Berna Chacón Viviana, Bueno Sánchez Edith Viviana, Bueno Sánchez Yanet, Bueno Sánchez Marianela, Burgos Padilla Silvia, Cabrera Arias Yasna Odette, Cáceres Henríquez Carmen Gloria, Camaño San Martín Silvia, Carrasco Oróstica Rosa Amelia, Carrillo Matamala Ramón Gonzalo, Cartes Medina Ecilda Ibett, Carvallo Sáez Jéssica Paola, Catril Padilla Fidelicia Yanette, Cisterna González Isabel Alejandra, Cisternas Aguilar Herminia Elena, Contreras Durán Eliana Margaret, Contreras Núñez Mirna Alejandra, De la Rosa Jara Luis Humberto, Díaz Bustos Anita Teresa, Durán Pérez Ana Rosa, Etcheverry Castro Beatriz Isabel, Fariña Pastene Doris Carola, Fariña Rivas Daisy Iris, Fernández Gallardo Julieta Nadiaska, Flores Viguera Viviana Soledad, Gajardo Villarroel Avelino, Galindo Quezada Héctor Guillermo, Gálvez Riffo Ruberlinda Del Carmen, Garcés Reyes Mariela Marisol, Garrido Jara Lucy Magaly, Gatica Rosas Nilde Del Carmen, Gatica Vásquez Juan Esteban, González Molina Florín, González Sáez Ana Beatriz, Griñó Jerez Solange De Lourdes, Guzmán Álvarez Adelaida del Carmen, Hermosilla Peña Erika Elizabeth, Hermosilla Silva Magaly Andrea, Hernández Chávez Vilma Angélica, Hollander Sanhueza Anne Yanina, Iturra Figueroa Jenny Luisa, Jara Durán Clemira Alicia, Llancao Yevilao Irma Eliana, Manríquez Bravo

Carmen Patricia, Marilao Casanova Pilar Elizabeth, Melita Fierro Mary Patricia, Melita Vinett América del C., Méndez Hormazábal José Manuel, Méndez Rodríguez Teresa Soledad, Mendoza Ulloa Luis Humberto, Molina Rozas Flor María, Mora Rivas Sylvia Del Carmen, Mora Rivas Rosa Lilian, Moraga Lafuente Patricia Ester, Moraga Pezo Sandra Paola, Muñoz Aguayo Cristina Angélica, Muñoz Gajardo Iledy, Muñoz San Martín Sara Mónica, Muñoz Villar Nancy Graciela, Núñez Reyes Carmen Elena, Obreque Villa Margot Del Carmen, Orellana Quilodrán Hermógenes, Palma Acuña Ana María, Palma Soto Meliton, Pino Coloma Berta Elena, Pinto Herrera Teresa, Quilodrán Quintrel Pamela Scarlett, Ramírez Osses Silvia Carola, Ramírez Salas Norma Alicia, Riffo Ortiz Gladys, Riffo Ortiz Mirta, Rifo Villa Margot del C., Riquelme Saavedra Héctor Jaime, Rocha Altamirano María Isabel, Rodríguez Alarcón Elvira Del Pilar, Rodríguez Becar Gina Elena, Saavedra Herrera Emilio, Sáez Meza Karina Ximena, Sáez Morales Miriam Beatriz, Sáez Paz Rayén Felicitá, Sáez Paz Elsa, Sáez Pinto Juan Segundo, San Martín Jerez Héctor, San Martín Muñoz María Cecilia, Sepúlveda Cid Sonia Karina, Sepúlveda Lara Guido, Soto Alvarado Julia, Soto López Iris Jacqueline, Strobel Pinto María Isabel, Torres Benítez Iván, Torres Sanhueza Sonia Ivonne, Torres Tapia Viviana De las Mercedes, Troncoso Soto Caroline, Uribe Saavedra Myriam Luz, Valenzuela Venegas Graciela Del Carmen, Vegas Bustos Ovidio, Viguera Viguera Armides del Carmen, Villar Bravo Briscila, Villar Bravo Víctor Omar, Villar Bravo Norma Ester, Viveros Pincheira Cecilia Verónica, Yagi Muñoz Carmen Gloria, Zambrano Sánchez Luisa Eugenia.

PROGRAMA RAÍCES, LOS ALAMOS 2003 - 2006

ETAPAS	PROGRAMA RAÍCES, LOS ALAMOS 2003 - 2006																							
	2002	2003					2004					2005		2006										
	D	E	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	
I. PREPARATORIA																								
Estudio Antecedentes Comuna	X	X	X	X																				
R. Autoridades Regionales:																								
Intendencia			X																					
R. Autoridades Comunales:																								
Alcalde				X																				
Dem	X		X		X																			
Presentación Ley de Donaciones						X																		
R. Directores							X																	
R. Profesores Inscritos								X																
Preparación y Presentación CPEIP									X															
II. EJECUCION																								
R. Autoridades Comunales y Educativas:																								
Alcalde						X		X																
Consejo Municipal							X		X															
DEM								X		X														
Jornadas de Perfeccionamiento						X		X		X														
Reunión Equipos Directivos						X		X		X														
Visitas							X		X															
Trabajos Prácticos							X		X															
Reuniones de perfec. Extraordinarias								X		X														
Evaluación:																								
Evaluación Profesores																								
Evaluación Alumnos					X																			
III. SEGUIMIENTO																								
R. Autoridades Provinciales:																								
DEPROV																								
R. Autoridades Comunales y Educativas:																								
Alcalde																								
Consejo Municipal																								
DEM																								
Talleres Equipo Docente (TED)																								
Jornada de entrega de resultados																								
Reunión Equipos Directivos																								
Reuniones extraordinarias (monitores, suminales)																								
Evaluación:																								
Evaluación Profesores																								
Evaluación Alumnos																								

4. ADECUACIONES EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA RAÍCES

Para la aplicación del programa en cada comuna beneficiaria, se generaron algunas adecuaciones al modelo de Raíces para afinar la intervención y atender la realidad específica de cada comuna. Por esto, se realizaron algunas variaciones en la definición de los participantes y beneficiarios, algunas características de la intervención, las modalidades, y el sistema de evaluación. Estas modificaciones serán revisadas a continuación.

- a) Definición de los participantes. El programa Raíces tiene como foco principal las escuelas municipales de las comunas de Ránquil, Arauco y Los Álamos, siendo sus beneficiarios últimos los niños insertos en el sistema escolar entre 4 y 10 años. En el caso de Los Álamos, se amplió la oferta del perfeccionamiento a dos establecimientos particulares subvencionados, lo que permitió dar cobertura a todas las escuelas de la comuna que atendían a alumnos entre 4 y 10 años. La iniciativa surgió en conversación y acuerdo con el Departamento de Educación Municipal de la Ilustre Municipalidad de Los Álamos en el interés de que todos los profesores de la comuna tuvieran acceso al perfeccionamiento. En cambio, en el caso de Ránquil se realizó una adecuación diferente de acuerdo a la petición de la comuna. Se amplió la cobertura de los participantes, enfocando el programa a escuelas que atiendan a alumnos entre 4 y 14 años y por lo tanto la incorporación al Programa de los profesores del 2° ciclo significó una adaptación de todas las Estrategias a las características de los niños y a los Planes y Programas de dicho ciclo.
- b) Aporte de material pedagógico. Una de las características de las intervenciones de Fundación Educacional Arauco es la consideración de aporte de material pedagógico, tanto para los profesores como para sus escuelas. Una de las estrategias que se apoyó con material fu la Estrategia “Plan lector” cuyo requerimiento es contar con libros suficientes para que cada niño pueda leer en el año 8 libros correspondiente a su edad y curso. Este programa se implementó en 3 comunas, y el aporte de libros para desarrollar la Estrategia Plan Lector se dio de maneras diferentes. En el caso de Arauco y de Los Álamos, se estimó una donación de 4 títulos de

acuerdo a la matrícula por nivel, de manera, que la escuela, con el apoyo de sus Departamentos de Educación Municipal debió gestionar la adquisición de los 4 títulos restantes que le permiten cubrir la estrategia dentro del año escolar. En ambas comunas la apropiación de la Estrategia Plan Lector fue bien lograda. Sin embargo, se pudo constatar en Arauco y en Los Álamos que la compra es una dificultad en comunas alejadas de librerías bien abastecidas, lo que va encareciendo y dificultando el manejo de los libros en la escuela, y pone en riesgo la sustentabilidad de la estrategia.

No obstante, la alta valoración de los libros y el éxito en la adquisición de ellos en ambas comunas, hubo algunos aprendizajes para el equipo técnico de la Fundación que fueron asumidos e incorporados como adecuaciones en el programa Raíces Ránquil. En ésta comuna, la donación se amplió a todos los libros necesarios según la matrícula para cubrir el año escolar, y así facilitar la ejecución de la estrategia.

- c) Complementariedad y articulación con programa Sembrar³⁴. El programa Raíces se desarrolló en forma simultánea o posterior al programa Sembrar, el cual está centrado en promover el desarrollo psicosocial de todos los menores entre 0 y 6 años de una comuna, a través del trabajo en las áreas de salud y educación (Prats et al., 2006). En la comuna de Los Álamos, se realizó el programa Sembrar (2000-2003) y posteriormente el programa Raíces (2003-2007). En cambio en las comunas de Arauco y Ránquil, se realizó en forma simultánea al programa Raíces y fue integrado a éste bajo el nombre Plan de la infancia.
- d) Modalidades. El diseño del programa Raíces contempla diferentes modalidades de trabajo, las cuales fueron descritas anteriormente. En los tres programas se realizaron las mismas modalidades existiendo diferencia solamente en la comuna de Los Álamos, en la que no se realizaron los Talleres de Apoyo en Psicología Educacional, dado que no se contó con los equipos especializados necesarios para cubrir simultáneamente más de una comuna.
- e) Evaluación. El diseño de Evaluación del Programa contempló una sola variación realizada en la comuna de los Álamos en la que se integró una Evaluación Intermedia con el objetivo de que se pudiesen detectar algunos cambios en algunos aspectos del aprendizaje que se abordan en el programa.

³⁴ El Programa Sembrar fue creado e implementado por Fundación Educacional Arauco y el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial, CEDEP, siendo este último, el organismo que ha estado a cargo de su ejecución en las comunas de Los Álamos(2000-2003); Arauco (2003-2006) y Ránquil (2003-2006). Para mayor información sobre el Programa Sembrar, visitar en internet el sitio <http://www.fundacionarauco.cl/informacion.asp?tipo=2&idq=570>.

5. REFERENCIAS

- Departamento Provincial de Educación, Provincia de Lebu (2006). *Datos de matrícula*. Documento interno no publicado.
- Fundación Educacional Arauco (2003a). *Raíces: Programa de apoyo al Plan Estratégico Comunal de la Infancia y ejecución de acciones orientadas al desarrollo de niños de 0 a 10 años. Comuna de Arauco*. Documento interno no publicado.
- Fundación Educacional Arauco (2003b). *Informe Escuela de los establecimientos participantes en el programa de Apoyo al a Lectura Temprana: Raíces. Comuna de Arauco*. Documento Interno no publicado.
- Fundación Educacional Arauco (2003c). *Informe ficha profesores Programa Raíces, comuna de Arauco*. Documento interno no publicado.
- Gobierno de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas (2002). Censo 2002. Extraído el 4 noviembre, 2008 de <http://www.ine.cl/cd2002/index.php>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2000). *Resultados SIMCE 8° 2000*. Extraído el 7 noviembre, 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/resultadosSIMCE/ResultadosSIMCE2000.zip
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2002). *Resultados SIMCE 4° 2002*. Extraído el 7 noviembre, 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/resultadosSIMCE/ResultadosSIMCE2002.zip
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2003a). *Base de datos*. Consultada el 7 noviembre, 2008 en http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2003b). *Metodología para agrupar establecimientos por nivel socioeconómico. Prueba SIMCE 4° Básico 2002*. Extraído el 25 julio, 2008 de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/396_Construccion_de_grupos_comparables_de_establecimientos_SIMCE_2.pdf
- Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación (2003). Encuesta CASEN 2003.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile – Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación (2006). *Las trayectorias del desarrollo humano en las comunas de Chile (1994-2003)*, N°11. Extraído el 4 noviembre, 2008 de <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub12/IDHC%20con%20portada.pdf>
- Departamento Provincial de Educación, Provincia de Ñuble (2006). *Datos de matrícula*. Documento interno no publicado.
- Fundación Educacional Arauco (2003a). *Informe Escuela de los establecimientos participantes en el programa de Apoyo al a Lectura Temprana: Raíces. Comuna de Ránquil*. Documento Interno no publicado.
- Fundación Educacional Arauco (2003b). *Informe ficha profesores Programa Raíces, comuna de Ránquil*. Documento interno no publicado.
- Gobierno de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas (2002). Censo 2002. Extraído el 4 noviembre, 2008 de <http://www.ine.cl/cd2002/index.php>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2000). *Resultados SIMCE 8° 2000*. Extraído el 7 noviembre, 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/resultadosSIMCE/ResultadosSIMCE2000.zip
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2002). *Resultados SIMCE 4° 2002*. Extraído el 7 noviembre, 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/resultadosSIMCE/ResultadosSIMCE2002.zip
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2003a). *Base de datos*. Consultada el 7 noviembre, 2008 en http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2003b). *Metodología para agrupar establecimientos por nivel socioeconómico. Prueba SIMCE 4° Básico 2002*. Extraído el 25 julio, 2008 de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/396_Construccion_de_grupos_comparables_de_establecimientos_SIMCE_2.pdf
- Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación (2003). *Encuesta CASEN 2003*.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile – Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación (2006). *Las trayectorias del desarrollo humano en las comunas de Chile (1994-2003)*, N°11. Extraído el 4 noviembre, 2008 de <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub12/IDHC%20con%20portada.pdf>
- Departamento de Educación Municipal, Ilustre Municipalidad de Los Álamos (2003). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal, PADEM*. Documento interno no publicado.
- Departamento Provincial de Educación, Provincia de Lebu (2006). Datos de matrícula. Documento interno no publicado.
- Fundación Educacional Arauco (2003a). *Informe Escuela de los establecimientos participantes en el programa de Apoyo al a Lectura Temprana: Raíces. Comuna de Los Alamos*. Documento Interno no publicado.
- Fundación Educacional Arauco (2003b). *Informe ficha profesores Programa Raíces, comuna de Los Alamos*. Documento interno no publicado.
- Gobierno de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas (2002). *Censo 2002*. Extraído el 4 noviembre, 2008 de <http://www.ine.cl/cd2002/index.php>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2000). *Resultados SIMCE 8° 2000*. Extraído el 7 noviembre, 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/resultadosSIMCE/ResultadosSIMCE2000.zip
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2002). *Resultados SIMCE 4° 2002*. Extraído el 7 noviembre, 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/resultadosSIMCE/ResultadosSIMCE2002.zip
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2003a). *Base de datos*. Consultada el 7 noviembre, 2008 en http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2003b). *Metodología para agrupar establecimientos por nivel socioeconómico. Prueba SIMCE 4° Básico 2002*. Extraído el 25 julio, 2008 de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/396Construccion_de_grupos_comparables_de_establecimientos_SIMCE_2.pdf
- Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación (2003). *Encuesta CASEN 2003*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile – Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación (2006). *Las trayectorias del desarrollo humano en las comunas de Chile (1994-2003)*, N°11. Extraído el 4 noviembre, 2008 de <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/pub12/IDHC%20con%20portada.pdf>
- Prats, A., Lucchini, G., Torretti, A., Recart, I. & Melo, P. (2006). Modelo de interacción comunal de Fundación Educacional Arauco para favorecer el desarrollo psicosocial y el lenguaje en niños de 0 a 14 años. *Revista Pensamiento Educativo*, 39, 2, pp. 13-30.



www.fundacionarauco.cl

Avda. Santa María 2120,
Providencia, Santiago,
Chile.

Teléfonos: (56-2) 499 4800
Fax: (56-2) 499 4850

E-mail: fundacion@arauco.cl