



INFORME FINAL

PROGRAMA INTERACTIVO PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CONSTITUCIÓN 2004-2007



ARAUCO.

Fundación
Educativa

INFORME FINAL

**P R O G R A M A
INTERACTIVO PARA
EL DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA
CONSTITUCIÓN 2004-2007**

EQUIPO ENCARGADO DEL PROGRAMA:

Coordinadoras:

Alejandra Torretti (2003-2006) y Marcela Sáez (2007).

María José Aller, Felipe Del Real, Ana María Domínguez,
Alejandra Garrido, Viviana Hojman, Graciela Lucchini y
Angélica Sepúlveda.



ARAUCO

Fundación
Educativa



PRESENTACIÓN

Entre los años 2004 y 2007, Fundación Educacional Arauco implementó, en acuerdo con las autoridades respectivas, el “Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica” en las escuelas municipales urbanas de la comuna de Constitución, en la región del Maule.

Dicho programa tiene como objetivo capacitar a los docentes en las áreas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático, autoestima, gestión pedagógica y gestión escolar. De esta forma, se pretende fortalecer a los escolares en destrezas básicas y autoestima y beneficiarlos con una mejor calidad de educación.

La aplicación realizada en Constitución corresponde, por una parte, a la cuarta versión del Programa interactivo que fue implementado, previamente, en las comunas de Arauco (1991–1994), Cañete (1995–1998) y Tirúa (2000–2003), en la región del Bío Bío. Además, esta fue la primera aplicación del programa realizada sólo en escuelas urbanas, lo que significó un proceso de aprendizaje y de crecimiento conjunto entre los profesionales de la Fundación y los equipos docentes de las escuelas. De hecho, provocó huellas imborrables y lazos que han perdurado incluso más allá de lo profesional.

Este informe contiene en la introducción algunos antecedentes sobre el contexto educacional nacional, el aporte que hace Fundación Educacional Arauco desde el sector privado a la educación municipal y una exposición detallada de la aplicación del programa en Constitución. En el segundo capítulo se realiza una descripción completa del programa que incluye el contexto comunal, sus características, objetivos, etapas, contenidos, modalidades, sistemas de evaluación y recursos financieros. La tercera parte se refiere a los resultados obtenidos y capítulo final sintetiza las reflexiones que surgieron después de aplicar el programa.

En sus 22 años de trayectoria, Fundación Educacional Arauco se ha preocupado de difundir sus investigaciones y programas, con el objetivo de compartir la experiencia vivida, estimular la investigación y realizar un aporte desde el sector privado, orientado a mejorar la calidad de la educación y el acceso a la cultura.

Esperamos que este informe final del “Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica” pueda contribuir al desarrollo de una educación municipal de calidad en el país.



Angélica Prats C.
Gerente
Fundación Educacional Arauco

ÍNDICE

	PARTICIPANTES	06
	AGRADECIMIENTOS	09
I.	INTRODUCCIÓN	10
1.	Contexto educacional nacional	11
2.	Un aporte desde el sector privado a la educación municipal	14
3.	Constitución: una nueva experiencia	15
II.	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	16
1.	Contexto comunal	17
2.	Contexto educacional	21
3.	Características generales	27
4.	Objetivos	28
5.	Organización en etapas	30
6.	Contenidos	31
7.	Modalidades	34
8.	Sistema de evaluación	43
9.	Recursos económicos	45
III.	RESULTADOS	46
1.	Evaluación de producto	48
2.	Evaluación de efecto	58
3.	Evaluación de impacto	64
IV.	REFLEXIONES FINALES	74
1.	Logros	75
2.	Aprendizajes	76
V.	REFERENCIAS	80

PARTICIPANTES

FUNDACIÓN EDUCACIONAL ARAUCO

Equipo encargado del programa

Alejandra Torretti H. (Coordinadora 2003-2006)
Marcela Sáez de C. (Coordinadora 2007)
María José Aller P.
Felipe Del Real D.
Ana María Domínguez H.
Alejandra Garrido G.
Viviana Hojman A.
Graciela Lucchini D.
Angélica Sepúlveda L.

Dirección técnica

Angélica Prats C. (Gerente)
Graciela Lucchini D.
Isidora Recart H.
Marcela Sáez de C.
Alejandra Torretti H.

Otros profesionales participantes

Percy Bedwell R.
Blanca Cuadrado P.
Pilar Infante L.
Teresita Marchant O.
Paulina Melo L.
Ana María Reyes V.
Emma Ruiz de Gamboa F.

INVITADOS

Lenguaje oral y escrito:

Cecilia Beuchat R., Mabel Condemarín G., Viviana Galdames F., Alejandra Medina M.

Razonamiento lógico matemático:

Alicia Cofré J., Mónica Fuentes A., Alicia Russel C., Lucila Tapia A.

Autoestima y desarrollo socio-emocional:

Amanda Céspedes C., Neva Milicic M., Nubia Saffie R.

Otros invitados:

Ana María Artigoitia A., Alejandra Flotts D., Roxana Ignamarca S., María Isabel Jiménez C., Mónica Lagos L., María Macarena Moraga V.

Asesoría técnica:

Héctor Galaz R.

ESCUELAS Y DIRECTORES

Escuela Cerro Alto, José Opazo Díaz: José Opazo D. (2003-2006), Luis Castillo I. (2006-2007).

Escuela Gilda Bernal Opazo: Delfina Romero M. (2003-2006), Pedro Horta M. (2007).

Escuela Enrique Dönn Müller: Berta Sepúlveda R. (2003-2005); Paulina Arenas P. (2005-2007).

Escuela Chacarillas: Adolfo Chamorro G. (2003-2005), Margot Cañete C. (2005-2007).

Escuela Superior Nueva Bilbao: Aida Fazzi B. (2003-2004), Adolfo Chamorro G. (2005-2007).

Liceo de Constitución: Rafael Porras L. (2003-2007).

DOCENTES

Aguilar Núñez Verónica
Ahumada López Nadia
Alcántar Bahamondes Jeanette
Andaur Palma Nuria
Araneda Burgos Ercilia
Aravena Aravena Fernando
Aravena Aravena María Elena
Aravena Rodríguez Carmen
Arellano Araya Galvarino
Arellano Faúndez Gumercindo,
Arellano Núñez Juan
Arenas Pinochet Paulina
Avendaño González Blanca
Baes Montecinos María Antonia
Baes Montecinos Ruth
Bahamondes Araya Claudia
Barra Rojas Mario
Barrera Quiroz Jenit
Barrios Báez Cristina
Bernal Salazar Berta
Bravo Espinoza Zenobia
Cáceres Cáceres María Teresa
Cáceres San Martín María Iris
Cáceres Canales Liliana
Cáceres Cornejo Marianela
Candia Cabrera Francisco
Cañete Castro Margot
Cañete Castro Odette
Carrasco Inostroza Nelly
Carrasco Toledo Juana
Carrillo Vallejos Carla
Castillo Ilufi Benilde
Castillo Ilufi Luis
Castillo Pradenas María Julieta
Cerdeña Oyarce Víctor
Chamorro Gómez Adolfo
Chamorro Vergara Vilma
Contreras Briones Angélica
Del Saz Acevedo Julia
Díaz Barrios Sergio
Díaz Navarrete Claudio
Díaz Navarrete Erika
Díaz Sepúlveda Ruth
Díaz Vergara Meyra
Díaz Barrios Olga

Dumulef San Martín Paola
Elgueta Villanueva Víctor
Encina Cáceres Silvia
Espinosa Espinosa Olga
Espinosa González Rosendo
Espinosa Letelier Luis
Espinosa Valenzuela Hilda Marta
Espinosa Valenzuela María Loreto
Espinosa Valenzuela Rosa
Espinoza Andaur Carlos
Espinoza Retamal Sara Ivonne
Espinoza Salgado Pradelina
Espinoza Vergara Rosalba
Faúndez Garrido Jacqueline
Fazzi Báez Aída
Fuentes Barrios Pilar
Fuentes Cáceres Federico
Fuentes Nieto Patricia
Gaete Vallejos María Alicia
Garrido Muñoz Nicanor
Garrido Padrón Elena
Garrido Peña Laura
Gatica Gutiérrez Gladys
Gómez Garrido María Eugenia
Gómez Saavedra Isnelda
González Castro María Eugenia
González Echeverría María Teresa
González Jaque María Teresa
González Miño Fabiola
González Solís Nora
González Tejos Ana María
González Tejos Clara
González Tejos María Angélica
Guajardo Vergara María Teresa
Guajardo Vidal Amanda
Gutiérrez Rojas Benigna
Gutiérrez Salinas Teresa
Hidalgo Ojeda Nelly
Horta Martínez Pedro
Illanes Opazo Fresia
Ilufi Vásquez Mario
Jaque Faúndez María Inés
Lagos Barrios Gonzalo
Letelier Aguilera Luis
Letelier Navarrete Manuel
Letelier Navarrete Violeta
Lizana Lobos María Isabel

Lobos González América
 Lobos González Luisa
 López Castillo Beatriz
 López Vera Guido
 Loyola Rojas Aidés
 Loyola Trichet Carlos
 Maire Amaro Renee
 Manríquez Montecinos Ingrid
 Marchant Velásquez Ernesto
 Marín González Teresa
 Martínez Guerrero Eliana
 Martínez Sepúlveda María Eugenia
 Martínez Valdés Olga
 Menares Hurtubia Gisele
 Meza Suárez Iris
 Miño Morales Elena
 Molina Fuentes María Fresia
 Molina Jara María Bernardita
 Montecino Meza Ana
 Montecinos Espinoza Liliam
 Montecinos Villena Zaida
 Morales Valenzuela Juana
 Muenas Campos Abraha
 Muñoz Barría Karina
 Muñoz Figueroa María Angélica
 Muñoz Villagra Miriam
 Núñez Espinoza Adriana
 Núñez Pinochet Albertino
 Núñez Troncoso Mario
 Opazo Bernal Paula
 Opazo Díaz José
 Opazo González María Inés
 Opazo Vergara Carmen Cecilia
 Ortega Aedo Osvaldo
 Ortega Becerra Elcila
 Ortega Becerra Gladys
 Paredes Meza Lina
 Pardo Insulza Rodrigo
 Parra Garrido Yolanda
 Parra Murga María Dolores
 Peña Núñez Nélica
 Pinochet Pinochet Amandina
 Quiroz Coloma Mario
 Ravanal Ortega Luz
 Revecó Fuentes Jacinto
 Reyes Monzalve Claudio
 Riquelme Miño Sandra

Riquelme Muñoz Juan Ernesto
 Rivas Labraña Irene
 Rodríguez Meza Narciso
 Rodríguez Silva Loreto
 Rojas Cerpa Paulina
 Rojas Rojas Milena
 Rojas Salgado Emilia
 Romero Méndez Delfina
 Ruiz Andrade Lorenzo
 Salazar Acuña Ana Luz
 Salazar Guajardo María Isabel
 Salfate Nieto Margarita
 San Martín Rojas Rosa
 Sánchez Letelier Alberto
 Sánchez Rebolledo Mary Flor
 Sanhueza Ríos Silvia
 Sanz Gallardo Gladys
 Sanz Gallardo María Del Pilar
 Sazo Salas Carmen
 Sepúlveda Gutiérrez Nolfá
 Sepúlveda Rojas Berta
 Sepúlveda Vergara María Teresa
 Sepúlveda Yévenes María Elena
 Soto Arellano Verónica
 Soto Arias Claudia
 Soto Díaz Elsa Del Pilar
 Soto Soto Héctor Danilo
 Soto Soto Mirta
 Tapia Verdugo Aurea
 Tejos Carrasco Patricia
 Torres Becerra Elsa
 Torres Becerra Jaime
 Torres Gómez Erika
 Torres Muñoz Sara
 Troncoso Lucio Olga
 Urrutia García Miriam
 Valdés Bravo Lucinda
 Valdés Bravo Marta
 Valdés Soto Norma
 Valdés Valdés Georgina
 Valdés Zelada Pamela
 Vásquez Paredes Edita
 Vega Arellano Silvia
 Vera Herrera Óscar
 Vergara Arellano María Yolanda
 Wirth Rebolledo Gladys

AGRADECIMIENTOS

La aplicación del Programa interactivo en la comuna de Constitución (Región del Maule) comprometió el esfuerzo de muchas personas e instituciones. Para comenzar, queremos destacar y agradecer a quienes participaron directamente en el ámbito pedagógico del programa:

- A las educadoras de párvulos, educadoras diferenciales y profesores del liceo y de cada una de las escuelas municipales, porque se comprometieron y perseveraron con esfuerzo, durante estos 4 años, perfeccionándose para mejorar la calidad de la educación de sus alumnos. Agradecemos la apertura y acogida en sus salas de clases, que nos permitió conocer su trabajo, monitorear la implementación de las estrategias y, especialmente, aprender mucho de la realidad del aula.
- A los directores de los establecimientos participantes: Paulina Arenas, Margot Cañete, Luis Castillo, Adolfo Chamorro, Aida Fazzi, Pedro Horta, Rafael Porras, Delfina Romero y Berta Sepúlveda, por su apoyo y participación en cada una de las acciones realizadas. Nuestro especial recuerdo y gratitud a don José Opazo por su compromiso, alegría y ejemplo.

A continuación, nuestro agradecimiento a quienes hicieron posible y fueron soporte fundamental en la ejecución de este programa:

- La empresa ARAUCO, que nos estimuló a hacer realidad esta idea. Especialmente, a José Zabala, Director de Fundación Educacional Arauco, por el constante impulso y respaldo otorgado a cada una de las acciones emprendidas.
- A las autoridades municipales con las que trabajamos durante estos años. Agradecemos la buena recepción y el apoyo brindado por Guillermo Cerpa, quien fue alcalde de la comuna durante la mayor parte de la implementación del programa. No podemos dejar de mencionar también, la colaboración del Departamento de Educación Municipal a través de su Director, Iván Gutiérrez y de su antecesor, Juan Castillo; a su encargada técnica, Gainor Soto, y a Fresia Vera, quien coordinó el programa gran parte del tiempo de su implementación.
- Al Ministerio de Educación a través de la Directora de Educación Provincial, Ximena Muñoz; de su Jefe Técnico, Francisco Jirón, y de su antecesor, Luis Verdugo, quienes comprendieron lo valioso y significativo que era el perfeccionamiento para sus profesores, otorgándoles los tiempos necesarios. Tampoco olvidamos a Claudio Ferrada, Jefe Técnico que nos apoyó en la primera parte del desarrollo del programa.
- A Neva Milicic, Amanda Céspedes y Cecilia Beauchat, quienes compartieron sus saberes desde la psicología y la literatura y estimularon a padres, apoderados y profesores en su labor de formadores.

También queremos agradecer a los profesionales de Fundación Educacional Arauco, cuyo estímulo, aporte intelectual, organización, trabajo en equipo y compromiso permitieron la ejecución de este programa:

- Al equipo docente, por sus múltiples reflexiones y aportes pedagógicos.
- Al área de Administración, que nos apoyó en finanzas, logística y secretaría.
- Al equipo de Investigación, por su gran aporte en la evaluación del programa, que permitió dimensionar su efecto e impacto.
- Al área de Extensión, por hacer posible que esta experiencia sea compartida a través de diversas publicaciones y de la edición y difusión de este informe.



INTRODUCCIÓN

1. CONTEXTO EDUCACIONAL NACIONAL

El Programa interactivo, al igual que el resto de los programas diseñados e implementados por Fundación Educacional Arauco, se instaló considerando promover y apoyar las políticas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación. Por ello, para comprender algunas de las decisiones que se tomaron, es fundamental tener en cuenta las propuestas y líneas de trabajo que sustentan el modelo nacional.

La reforma educacional de 1990

“La educación se rige en Chile por una serie de leyes que regulan su accionar, siendo la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) la que da el marco legal. Ella define la educación; como un derecho, plantea sus objetivos, los distintos requisitos mínimos de la enseñanza para cada nivel, el funcionamiento de los establecimientos educacionales y la libertad de elección de estos establecimientos, por parte de los padres. La norma no define calidad, pero su concepción la procura. Primeramente, a través de la descentralización, de la incorporación de agentes privados, de la comparación, de la definición de contenidos mínimos y de la generación de información para los padres” (Paredes y Lizama, 2006).

En Chile, a partir de 1990, se ha avanzado con fuerza y recursos en nuevas políticas educacionales. Éstas han buscado una mejoría en la calidad de los procesos y resultados educativos y han intentado conseguir la equidad (García-Huidobro, ed., 1999). Se pueden distinguir tres etapas en la reforma educativa chilena (Cox, 2003):

a) 1990 a 1995: la construcción de condiciones base.

Entre las principales iniciativas de esta etapa se encuentran la construcción de acuerdos nacionales respecto de la agenda de cambios que había que hacer en educación, el mejoramiento de las condiciones profesionales y laborales de los docentes, de las condiciones materiales para el aprendizaje, y de condiciones para la renovación de la pedagogía y la gestión escolar. En este período se desarrollan iniciativas que buscan llegar a alumnos de escuelas más desfavorecidas, inyectando recursos (textos, bibliotecas, material didáctico, computadores en red, infraestructura y fondos concursables), e innovaciones en las prácticas pedagógicas con la finalidad de mejorar la calidad de los insumos, procesos y resultados del sistema escolar chileno y la equidad de su distribución y acceso (Programa P-900, Programa Rural, MECE-Básica y Media).

b) 1996 a 1999: jornada escolar completa y reforma curricular.

A esta etapa corresponde la expansión de la jornada. En noviembre de 1997 se promulgó la ley que aumenta el número de horas semanales de clases (Raczynski & Muñoz, 2007) y otras innovaciones asociadas a ella.

En estos años se implementó el nuevo currículum de enseñanza básica junto a importantes programas de apoyo y de políticas de fortalecimiento de la profesión docente (inicial y perfeccionamiento permanente).

Los cambios en la organización curricular significaron replantearse y modificar una serie de aspectos: intensificar y explicitar mejor la dimensión ética de la educación a través de la definición de objetivos fundamentales transversales; incluir la informática en el currículum; incorporar en las mallas curriculares una experiencia formativa referida a la tecnología; e iniciar más temprano el aprendizaje de un idioma extranjero. Las modificaciones al interior de las asignaturas tienen que ver con la decisión de cambiar el énfasis para transmitir contenidos orientados a desarrollar habilidades para acceder al conocimiento.

c) 2000 hasta hoy: Llevar la reforma al aula.

Pese a todas las acciones realizadas en los últimos 10 años los resultados de los estudiantes chilenos siguen siendo insatisfactorios, según lo constatado en las distintas pruebas que miden aprendizajes, tanto nacionales (SIMCE) como internacionales (TIMSS). Estas mediciones demuestran que el sistema escolar chileno aún no puede ponerse a la altura de los estándares de aprendizaje competitivos en el mundo global.

Por lo mismo, la preocupación de la última década ha sido “llevar la reforma al aula”, en otras palabras, renovar las prácticas de enseñanza que utilizan los profesores. Algunas de las acciones asociadas a esta etapa son: el fortalecimiento del cambio curricular; los 12 años de escolaridad obligatoria - y los proyectos de apoyo que esta iniciativa conlleva-; el cambio curricular en la educación parvularia; la evaluación docente; la campaña de lectura, escritura y matemáticas (LEM); el programa de educación permanente Chile Califica; el programa de alfabetización digital e inglés; el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE); los proyectos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales; los programas que apuntan a alcanzar los objetivos transversales del marco curricular; y el programa de salud escolar de la JUNAEB, entre otros.



Visión gubernamental sobre la educación entre 2003 y 2007

Para una mirada más acotada sobre las políticas educativas en los años correspondientes al inicio y al final de la implementación del programa, vale la pena recordar los temas de la agenda que fueron destacados en los discursos presidenciales del 21 de mayo de Ricardo Lagos y Michelle Bachelet.

- **Calidad de la educación:** Ambos mandatarios se refirieron a ésta como una de sus prioridades. En el 2003 se dijo “Es tarea de día a día y de muchos años. Por eso trabajamos con tanto ahínco, porque buena parte de lo que Chile fue en el siglo XX lo logró gracias a nuestro sistema educacional. Tenemos que tener un sistema a la altura de los desafíos del siglo XXI”. En el año 2007 se comenzó a trabajar en un sistema de control de la calidad, para asegurar que la inversión rinda los frutos esperados. Concretamente, en modificaciones profundas al marco regulatorio, en la creación de una superintendencia y se estableció un aumento, nunca antes visto, en los montos de la inversión.
- **Cobertura:** En este período se establecen, oficialmente, los 12 años de escolaridad obligatoria y creció la cobertura en educación parvularia. Los cupos aumentaron el año 2003 hasta generar la obligatoriedad del Estado de proveer matrículas en el segundo nivel de transición (kínder) en el 2007.
- **Acortar la brecha digital:** Es un tema que se presenta como prioridad el año 2003 y que se mantiene el 2007. En ambos momentos el énfasis está puesto en la dotación de equipos y redes.

- **Jornada escolar completa:** En el 2003 el 75% de los establecimientos educacionales subvencionados contaba con jornada escolar completa (JEC). Posteriormente, en el discurso del año 2007 el tema ya no fue prioritario. De hecho, en la ley 19.979 de 2004 se amplió el plazo para que los establecimientos se incluyeran a la JEC hasta el 2010¹.
- **Educación bilingüe:** El programa de enseñanza del idioma inglés permitiría, hacia el año 2010, que todo joven que egrese de la enseñanza media tenga las habilidades bilingües necesarias para integrarse, plenamente, al mundo global.
- **Educación superior:** Tanto el 2003 como el 2007 hubo aumentos sustanciales en becas y en otras formas de financiamiento de la educación superior. En el 2007 se agregó, además, la Ley de Aseguramiento de la Calidad, un nuevo currículum para la formación técnico profesional y variadas oportunidades para perfeccionarse en esta área.
- **Educación de adultos:** En el 2003 se habló de la capacitación laboral de un millón de trabajadores cada año. Esto quiere decir que cada cinco años toda la fuerza laboral se habrá capacitado una vez y/o habrá nivelado sus estudios.

La reforma en el Programa interactivo

Aún cuando los programas de Fundación Educacional Arauco son intervenciones independientes, se diseñan para apoyar a los establecimientos en la consecución de las metas nacionales de educación. En este sentido, es posible pensar en estos programas como paralelos a los ministeriales, pero complementarios.

Respecto de la reforma una de las decisiones fundamentales es trabajar en base a los planes y programas vigentes y potenciar el uso de instrumentos de apoyo creados por el MINEDUC.

El Programa interactivo tiene como base el desarrollo de habilidades de acceso al conocimiento - descritas en los marcos curriculares - y pone especial énfasis en lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático, esto es en las destrezas que Fundación Educacional Arauco considera pilares básicos.

Esto ha sido reafirmado por el gobierno central a través de la campaña LEM, en la cual los temas relevantes son lectura inicial temprana, escritura y matemática. En la misma línea del currículum, el programa trabaja el desarrollo de la autoestima como una de las condiciones que facilita el aprendizaje y que es considerada dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales.

El Programa interactivo realiza perfeccionamiento de docentes, lo que también es parte estructural de la propuesta nacional. El trabajo con los docentes tiene un efecto multiplicador y es más adecuado a las realidades contextuales, ya que son ellos los que mejor conocen las culturas locales con las que trabajan.

Otro punto de conexión entre la reforma en marcha y el Interactivo, es la mirada sistémica sobre el fenómeno educativo. Potencia el desarrollo de la comunidad escolar en su conjunto, a través del trabajo con equipos directivos, con docentes y asistentes de la educación, además de facilitar acciones con las familias y con otras escuelas de la zona.

Este programa fue realizado en Constitución durante la tercera etapa de la reforma descrita por Cox (2003), esto es, en el período de llevar la reforma al aula. Este contexto influyó en que el programa pusiera especial énfasis en las acciones relacionadas con la puesta en práctica de los diferentes roles al interior del sistema escolar.

¹ Todos los "establecimientos educacionales de enseñanza diurna regidos por el decreto con fuerza de ley N° 2, de Educación, de 1998, del sector municipal y los particulares considerados vulnerables... deberán funcionar a contar del inicio del año escolar 2007, en régimen de Jornada Escolar Completa diurna, para los niveles de enseñanza de 3ro a 8vo de educación básica y de 1ro a 4to de enseñanza media" para los demás se prorrogó hasta el 2010.

2. UN APORTE DESDE EL SECTOR PRIVADO A LA EDUCACIÓN MUNICIPAL

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

En este contexto, en 1989, creó Fundación Educacional Arauco con la misión de apoyar la educación municipal y el acceso a la cultura, para entregar a los niños y jóvenes mayores oportunidades. Desde entonces, esta Fundación realiza programas de mejoramiento educativo y cultural para apoyar a las escuelas municipales de las regiones de Maule, Bío Bío y Los Ríos.

Fundación Educacional Arauco trabaja en algunas de las comunas más vulnerables del país para contribuir en el logro de una educación de calidad para niños y jóvenes y aportar en el desarrollo cultural local.

Entre 1989 y 1993 la Fundación desarrolló un programa de colaboración económica y de asesoría pedagógica en la escuela de Putú (Constitución). Para la realización de este programa contó con la asesoría técnica de la Fundación Educacional Barnechea. A partir de 1990, Fundación Educacional Arauco decidió planificar intervenciones dirigidas a toda la comuna, esto es, focalizar los recursos para realizar una capacitación docente de excelencia que beneficiara a todos los profesores de las escuelas más pobres. La idea era que al terminar las intervenciones, la continuidad de los logros no dependiera de la mantención de recursos económicos, sino de la capacidad del equipo pedagógico de las escuelas y de las autoridades pertinentes, para seguir trabajando en mejorar la calidad de la educación.



En base a esto se han diseñado e implementado los 73 programas de capacitación docente que ha realizado Fundación Educacional Arauco en sus 22 años de trayectoria, los que han beneficiado a más de 550 escuelas de 33 comunas y a más 4.700 profesores o agentes educativos que atienden, anualmente, unos 83.000 niños.

El "Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica" fue diseñado por un equipo de profesionales de Fundación Educacional Arauco, en el año 1990. Fue aplicado por primera vez en la comuna de Arauco (Bío Bío) entre los años 1991 y 1994; en Cañete entre 1995 y 1998; y en Tirúa entre 2000 y 2003. Estas experiencias tuvieron las adaptaciones necesarias a la realidad comunal, manteniendo el modelo original (Fundación Educacional Arauco 1994, 1998, 2004).

Al igual que en todos los programas que realiza Fundación Educacional Arauco, para implementar estas iniciativas se coordinaron y aunaron esfuerzos con el Ministerio de Educación, a través del Departamento de Educación Provincial; con las tres municipalidades, a través de los Departamentos de Educación Municipal; y con otras entidades comunitarias.

Tal como se ha señalado anteriormente, el objetivo de Programa interactivo es capacitar a los profesores en destrezas básicas: lenguaje oral y escrito; razonamiento lógico matemático, autoestima y habilidades de comunicación; favorecer el quehacer pedagógico al interior de las escuelas; y apoyar a los equipos docentes en el manejo de niños con diversas necesidades educativas.

En Arauco, Cañete y Tirúa esta iniciativa benefició a 63 escuelas municipales, a 331 profesores y a 6.382 alumnos. Se desarrolló a través de diferentes instancias de capacitación con una frecuencia de al menos una vez al mes. Las características de ellos fueron muy similares a las que se describirán, más adelante, en este documento.

3. CONSTITUCIÓN: UNA NUEVA EXPERIENCIA

Las condiciones sociales y educativas de Constitución justificaban la instalación del Programa interactivo en las escuelas. Sin embargo, el hecho de que la comuna presentara una mayor cantidad de población, con alta concentración en el área urbana, fue un factor decisivo al momento de priorizar un sector y optar por trabajar con las escuelas municipales urbanas que al inicio del programa representaban el 70% de la matrícula total de educación parvularia y básica (Padem, 2003).

La decisión de empresa Arauco y de la Fundación de replicar el programa en esta comuna tuvo que ver con los interesantes resultados obtenidos en las tres primeras intervenciones. Pero también, con el hecho de que sus características eran muy atingentes a la realidad educativa del país, específicamente, a la reforma educacional en marcha, donde el ítem “capacitación docente” necesitaba una mayor profundización y un apoyo más cercano.

Para ARAUCO, apoyar la realización de este cuarto Programa interactivo cumplía, por una parte, con el interés de contribuir al desarrollo económico y social del país y por otro, con el compromiso de hacer un aporte de responsabilidad social en una comuna prioritaria, donde mantiene una importante presencia industrial y forestal. Así, era muy significativo poner en práctica este modelo de intervención en una comuna con bajos resultados educativos y ajustar sus características para conseguir logros educativos.





DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

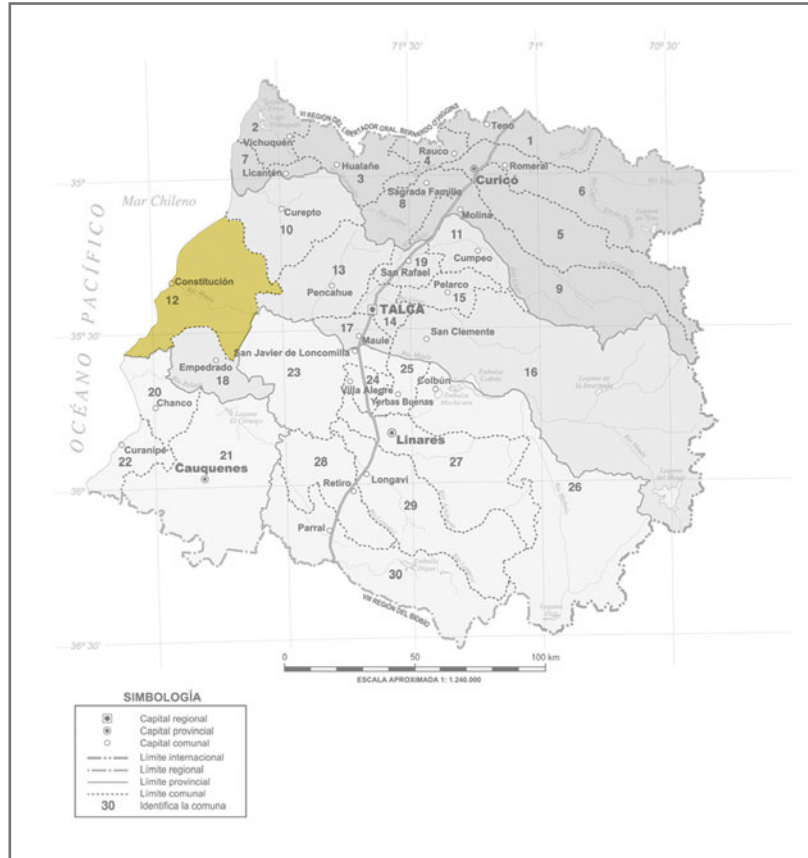
1. CONTEXTO COMUNAL

a. Características físicas

Constitución se ubica en la Región del Maule. De acuerdo a la información del Plan de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM 2003) la comuna ocupa una extensión territorial de unas 132.000 hectáreas y tiene una densidad de 30 habitantes por km². Queda a 110 kilómetros de Talca y a 365 de Santiago. Limita con Curepto por el norte, con Empedrado y Chanco al sur, con Péncahue y San Javier al este y con el océano Pacífico al oeste.

El río Maule atraviesa la comuna y la divide dos grandes sectores: norte y sur. En el norte destacan las localidades de Quivolgo, Putú y Chanquiue. En el sur, Quebrada Honda, Las Cañas y Pellines. En este sector está la carretera que une Constitución con la comuna de San Javier y con Viñales, Santa Olga y Las Corrientes.

En Constitución la actividad económica predominante es el sector forestal y, en menor grado, la pesca y el comercio.



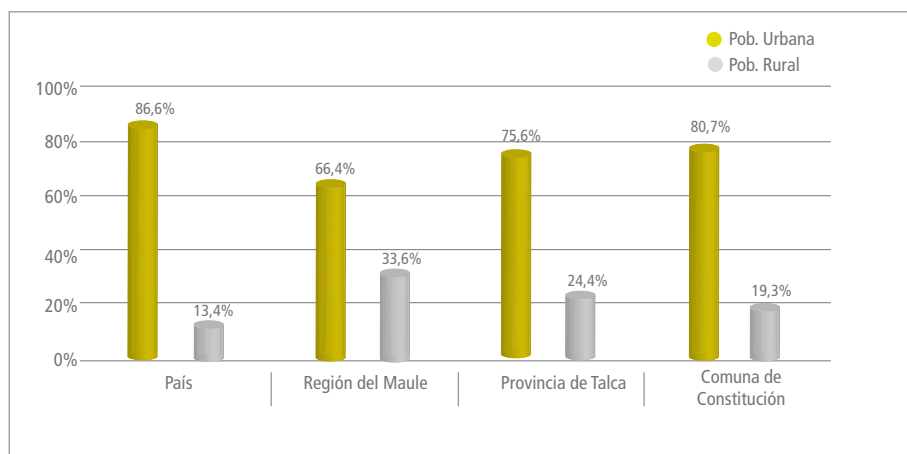
b. Población

Población año 2002					
	Hombres		Mujeres		TOTAL
	N	%	N	%	N
Total País	7.447.695	49,3	7.668.740	50,7	15.116.435
VII Región	452.988	49,8	455.109	50,2	908.097
Provincia Talca	174.734	49,5	178.232	50,5	352.966
Comuna Constitución	23.389	50,7	22.692	49,3	46.081

Fuente: CENSO 2002.

Según los datos disponibles a partir del Censo de 2002, la Región del Maule se ubica en el quinto lugar en cuanto a número de habitantes. Por su parte, la comuna de Constitución cuenta con una población total de 46.081 habitantes: 23.389 hombres (50,7%) y 22.692 mujeres (49,3%). El hecho de que el porcentaje de mujeres sea levemente inferior al de los hombres se escapa de la tendencia regional y nacional.

Porcentaje de población según zona geográfica (urbana/ rural)



Fuente: CENSO 2002.

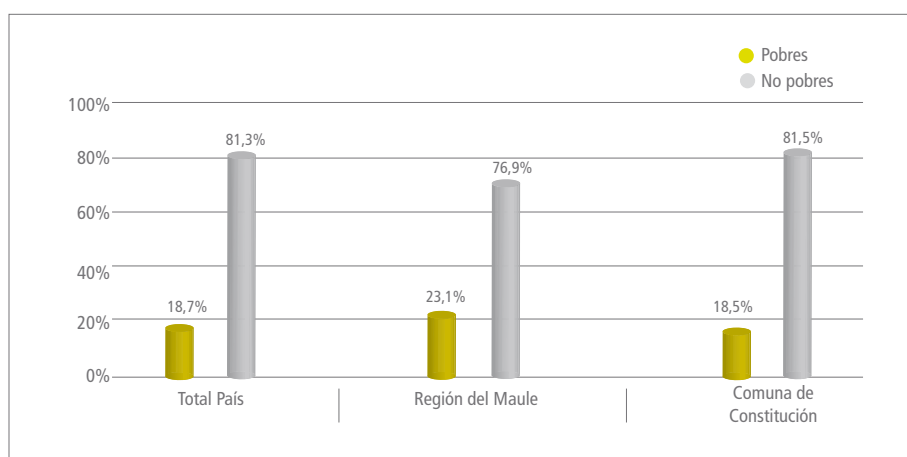
En Constitución, el 80,7% de la población habita en zonas urbanas, mientras que la población rural corresponde al 19,3%. Tanto en la Región del Maule como en la Provincia de Talca, el porcentaje de población urbana es menor que en Constitución y que el promedio nacional.

Por otra parte, la población que pertenece a una etnia - en este caso predominantemente mapuche- es de 1,26% (Censo 2002), cifra levemente mayor que la de la Provincia de Talca (0,87%) y de la región (0,90%).

c. Aspectos sociales

La comuna de Constitución pertenece a una de las regiones de mayor riesgo social del país.

Nivel de pobreza de la población



Fuente: MIDEPLAN, encuesta CASEN 2003.

- Nivel de pobreza (CASEN 2003): En el año 2003 un quinto de la población de la comuna (18,5%) se encontraba en situación de pobreza (indigentes y pobres no indigentes). Este porcentaje es menor que el promedio regional – Maule es la tercera región más pobre del país- y similar al promedio nacional.

Constitución tiene 1,8% de indigentes, cifra inferior a la de la Región del Maule (5,6%) y a la del país (4,7%).

- Tasa de desocupación (CASEN 2003): En el año 2003 la tasa comunal de desocupación era de 7,3%. Esta cifra es menor al promedio regional (9,4%) y nacional (9,7%).
- Ingresos mensuales (CASEN 2003): El promedio mensual de ingresos en la comuna es de \$494.138. Esta cifra es mayor que el promedio regional (\$380.271), pero está por debajo del promedio nacional (\$540.575).

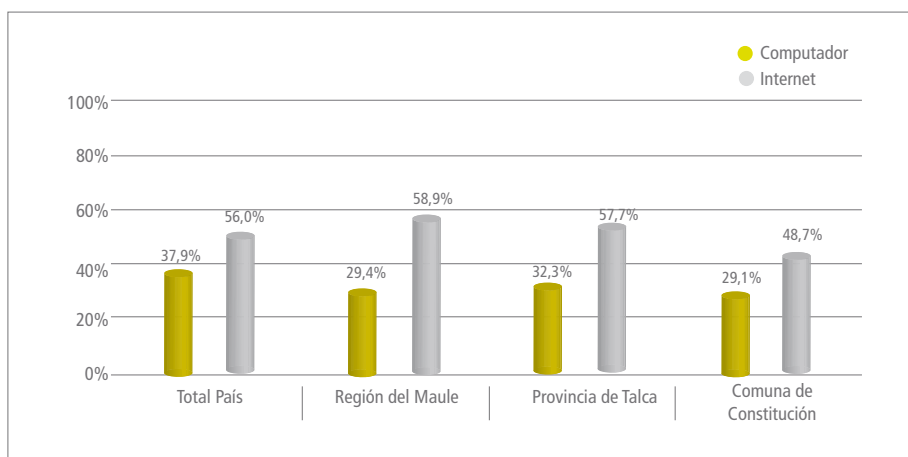
- Índice de Desarrollo Humano 2000 (IDH): Otro indicador que permite dar cuenta de los aspectos sociales que caracterizaban a esta comuna cuando se inició el Programa interactivo, es el Índice de Desarrollo Humano. Este indicador - construido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) en el año 2000- entrega información detallada y completa acerca de los logros y desafíos en los niveles de desarrollo humano por comuna, a partir de 3 dimensiones: educación, salud e ingresos.

En el año 2000 la Región del Maule era la región del país que tenía el más bajo Índice de Desarrollo Humano. El desglose de este dato concluía que en educación e ingresos la región era la peor del país, mientras que en salud, Maule se ubicaba en el lugar número 11 (de un total de 13).

En la evaluación comunal Constitución también obtuvo bajos indicadores de desarrollo, ya que alcanzó el puesto 242 entre las 333 comunas consideradas. Según los datos del IDH del año 2000, las mayores dificultades de esta comuna estaban en educación, seguida por ingresos y, en menor medida, salud.

- Nuevas tecnologías: En el tema del acceso a las nuevas tecnologías se pudo constatar una situación de relativa desventaja en la comuna de Constitución. Menos de la tercera parte de los habitantes de la comuna (29,1%) tenía acceso a un computador. Esta cifra es inferior al acceso promedio de la provincia (32,3%), de la región (29,4%) y del país (37,9%). En cuanto al acceso a internet, la brecha es aún mayor, ya que alcanzaba a 48,7%. Este porcentaje está por debajo del promedio de la provincia (57,7%), de la región (58,9%) y del país (56%).

Porcentaje de personas con acceso a nuevas tecnologías



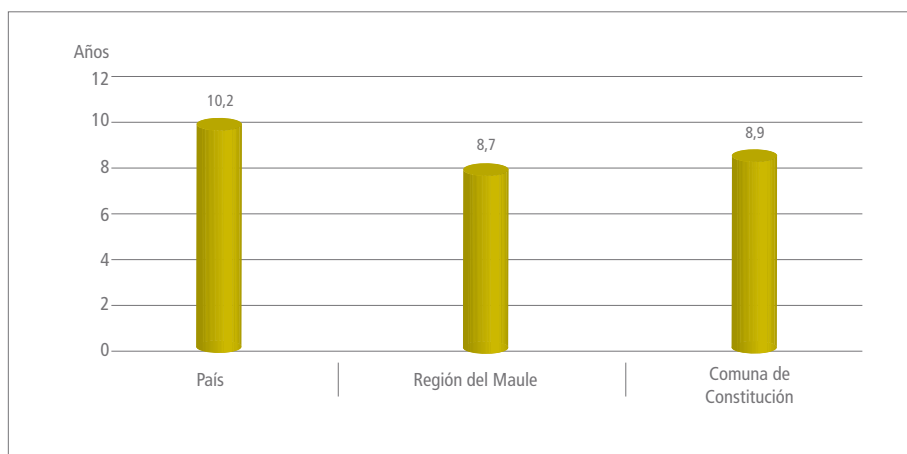
Fuente: MIDEPLAN, Encuesta CASEN 2000.

2. CONTEXTO EDUCACIONAL

a) En la comuna

- Promedio de escolaridad: Según datos de la encuesta CASEN 2003, el promedio de escolaridad en los mayores de 15 años era de 8,9 años. Esta tasa es más alta que la de la región (8,7 años), pero muy baja si se compara con el promedio del país (10,2 años).

Promedio de años de escolaridad (población mayor de 15 años)



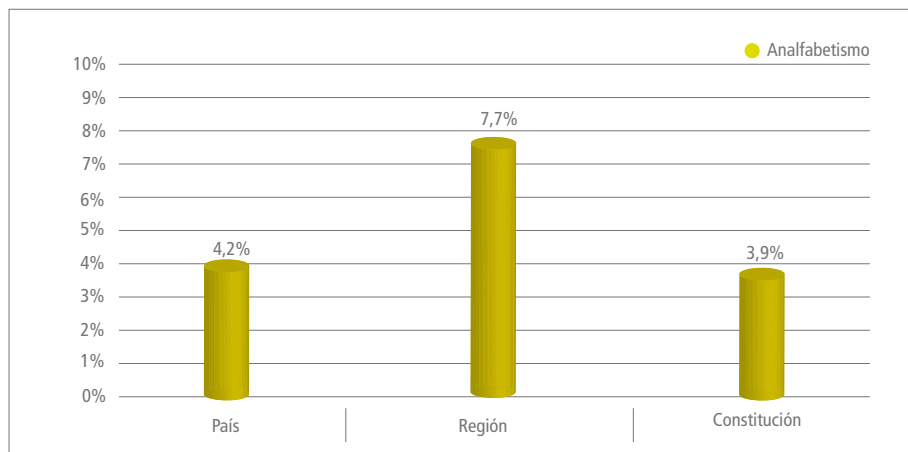
Fuente: MIDEPLAN, Encuesta CASEN 2003.

- Analfabetismo: Según datos del Censo 2002, el analfabetismo en la población mayor de 15 años era del 6,6%. Se aprecia que los hombres (6,9%) presentan un porcentaje levemente mayor de analfabetismo que las mujeres (6,3%) y una gran desigualdad entre las zonas geográficas: en el sector urbano es de 5,1% y en las zonas rurales de 12,8%.

Cabe señalar que dentro de la Provincia, Constitución era la comuna que presentaba la segunda tasa más baja de analfabetismo, después de Talca (3,9%). Asimismo, la tasa de Constitución era más baja que la de la Región del Maule (7,7%). Sin embargo, el porcentaje de población analfabeta era mayor si se compara con el porcentaje del país (4,2%).



Promedio analfabetismo (población mayor de 15 años)

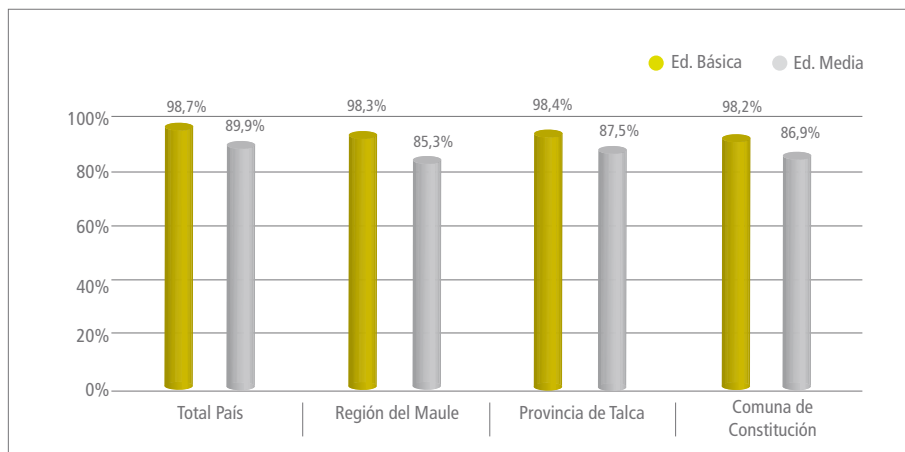


Fuente: CENSO 2002 (CD Resultados de Población y Vivienda).

- Cobertura educacional: De acuerdo a los datos de la encuesta Casen 2000, la cobertura en educación básica era de 98,2%. Este porcentaje es similar al provincial (98,4%), regional (98,3%) y nacional (98,7%). La cobertura en educación media, por su parte, era del 86,9%. Esta cifra es menor que la de la Provincia de Talca (87,5%) y que la del país (89,9%). Sin embargo, en cuanto a cobertura en educación media, la situación de Constitución es mejor que la de la Región del Maule (85,3%).



Porcentaje de cobertura en educación



Fuente: MIDEPLAN, Encuesta CASEN 2000.

- Distribución de establecimientos educacionales: En esta comuna hay sólo un colegio particular pagado - el Colegio Constitución perteneciente a la empresa Arauco - que cuenta con matrícula de pre kínder a IV medio. Además, hay 9 establecimientos particulares subvencionados: 6 con educación básica y media y 2 escuelas especiales, una para trastornos de lenguaje y otra de comunicación.

La comuna cuenta con un Instituto Profesional de la Madera -el único rural entre los subvencionados- y con un Instituto Politécnico que es administrado por una

corporación educacional. En el año 2003 el municipio administraba 31 escuelas a través del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM): 3 liceos de educación media, 26 escuelas de educación básica, 1 escuela especial y 1 escuela de adultos.

- Dotación docente: De acuerdo a información del Plan Anual de Educación Municipal 2003 (PADEM), Constitución contaba con 356 docentes que cumplían diversas funciones. De ellos, el 61% se desempeñaba en la educación general básica.



Dotación docente de Constitución

Cargos de los docentes	Nº	%
Directores	18	5
Inspección general	17	5
Unidad técnico pedagógica	14	4
Educación parvularia	20	6
Educación general básica	218	61
Educación diferencial	21	6
Educación media científico humanista	48	13
Total Docentes	356	100

Fuente: PADEM 2003, Departamento de Educación, Municipalidad de Constitución.

b) En las escuelas participantes

- Beneficiarios del programa: 5 escuelas básicas y el liceo (sólo 7º y 8º año de enseñanza básica) del sector urbano, dependientes de la I. Municipalidad de Constitución. En total, 160 profesores y 4.226 alumnos.

Al inicio del programa, sólo la escuela Chacarillas tenía jornada escolar completa. Los otros establecimientos no tenían el espacio físico suficiente para presentar proyectos de ampliación de infraestructura.

- Matrícula: El año 2003 la matrícula municipal urbana de educación parvularia y enseñanza general básica alcanzaba a 4.442 alumnos, los que se repartían en 131 cursos desde pre kínder hasta 8º básico.



Matrícula 2003, escuelas urbanas de Constitución

Nº	Nombre	Ed. Parvularia	1º ciclo EGB	2º ciclo EGB	Total
D-374	Enrique Donn Muller	103	380	468	951
E-361	Gilda Bernal Opazo	61	376	417	854
E-366	Superior Nueva Bilbao	71	251	312	634
E-383	Cerro Alto	75	491	571	1.137
	Chacarillas	149	330	216	695
B-21	Liceo de Constitución	-	-	171	171
Total Matrícula		459	1.828	2.155	4.442

Fuente: DEPROE, resumen de certificado de matrícula, octubre 2003.

Dotación docente de las escuelas participantes

N°	Nombre Escuela	Directivo	Pre básica	Básica	Diferencial	Total
D-374	Enrique Donn Muller	4	4	25	2	35
E-361	Gilda Bernal Opazo	4	2	24	2	32
E-366	Superior Nueva Bilbao	3	2	20	1	26
E-383	Cerro Alto	4	2	30	2	38
	Chacarillas	3	4	15	1	23
	Liceo de Constitución	-	-	6	-	6
Total		18	14	120	8	160

Fuente: PADEM 2003, Departamento de Educación, Municipalidad de Constitución.

- Dotación docente: El 75% de los participantes eran profesores de aula², el 14% eran educadoras de párvulos, educadores diferenciales y otros profesionales y el 11 % eran docentes directivos. En cuanto a la distribución por sexo, el número de mujeres (81%) superaba al de hombres (19%).
- Formación inicial: Entre los profesores que participaron en el Programa interactivo el 41% provenía de la universidad, el 38% obtuvo el título a través de un proceso de regularización, el 18% eran normalistas, el 2,5% estudió en un Instituto Profesional y del 0,6% no se obtuvo esta información.



Tipo de formación inicial según establecimiento (en porcentaje)

Escuelas	Universitaria	Inst. Profesional	Regularizados	Escuela Normal	Sin información
Cerro Alto	33,3	2,6	48,7	15,4	0,0
Enrique Dönn	36,4	0,0	42,4	18,2	3,0
Gilda Bernal	58,8	2,9	11,8	26,5	0,0
Nueva Bilbao	38,5	3,8	42,3	15,4	0,0
Chacarillas	48,0	4,0	40,0	8,0	0,0
Liceo	16,7	0,0	50,0	33,3	0,0
Total	41,1%	2,5%	38,0%	17,8%	0,6%

Fuente: Ficha del Profesor Fundación Educacional Arauco.

² En adelante se distingue entre "profesores", que es el genérico que incluye a profesores de aula, educadoras de párvulos, educadores diferenciales y docentes directivos, de "profesores de aula" que son aquellos que se identifican como profesores de enseñanza básica.

- **Edad promedio:** Al inicio del programa, la edad promedio de los profesores participantes era de 49 años, con una desviación estándar de 8,9 años. La de los profesores de aula era de 49 años, mientras que la de las educadoras de párvulos y educadores diferenciales era ligeramente menor (42 y 37 años, respectivamente). El promedio de edad de los docentes directivos era bastante más alto, 58 años, pero dado el número de éstos, el promedio general de edad no era diferente al de los profesores de aula (49 años).
- **Años de Servicio:** Consecuentemente con lo anterior, el promedio de años de servicio de los profesores de estas escuelas era de 22,5 años, con una desviación estándar de 12,3 años. En promedio, los profesores de todos los establecimientos tenían más de 20 años de servicio,

excepto los de la escuela Chacarillas, que tenían menos experiencia (14,3 años de servicio promedio).

- **Perfeccionamiento:** El 90% de los profesores participantes había realizado algún tipo de perfeccionamiento previo. Contaban con un promedio alto de horas de capacitación (2184,6 horas), pero también con una alta desviación estándar (1779,6 horas). El 10% de los profesores no había asistido a ningún perfeccionamiento después de haber obtenido su título.
- **Resultados SIMCE:** A continuación se presentan los resultados SIMCE de 4º y 8º básico que obtuvieron los alumnos de las escuelas participantes antes del inicio del programa y su relación con los resultados nacionales, regionales, provinciales y comunales.

Resultados SIMCE Constitución 4º básico

Puntaje	1999			2002		
	Lenguaje	Mat.	Comprensión	Lenguaje	Mat.	Comprensión
Nacional	250	250	250	251	247	251
Escuelas municipales	238	239	238	239	235	238
Región del Maule	245	247	247	249	246	250
Provincia de Talca	246	248	248	249	244	250
Constitución	243	245	242	247	241	244
Cerro Alto	246	245	244	247	247	246
Enrique Dönn Müller	229	232	233	226	219	222
Gilda Bernal Opazo	241	232	237	242	230	234
Superior Nueva Bilbao	221	223	218	*	*	*
Chacarillas	-	-	-	257	246	251

* Resultados no publicados.

Resultados SIMCE 8º básico

Puntaje	2000			
	Lenguaje	Mat.	Historia	Cs. Naturales.
Nacional	250	250	250	250
Escuelas municipales	239	239	239	240
Región del Maule	247	249	246	248
Provincia de Talca	247	251	249	249
Constitución	250	255	249	249
Cerro Alto	247	256	251	246
Enrique Dönn Müller	239	244	244	247
Gilda Bernal Opazo	237	219	238	228
Superior Nueva Bilbao	231	224	233	227
Chacarillas	200	207	202	207

3. CARACTERÍSTICAS GENERALES

El “Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica” cumple con las siguientes características definidas en el modelo de acción establecido por Fundación Educacional Arauco (Sanhueza, Cuadrado y Lucchini, 2003):

- Es comunal: Se trabajó con la mayor parte de la matrícula escolar de la comuna, con todos los establecimientos educativos municipales urbanos que tenían enseñanza parvularia y básica (5 escuelas y 1 liceo).
- Establece alianzas entre el sector público y privado: Reúne los esfuerzos de la empresa privada (Fundación Educacional Arauco), del equipo técnico municipal a cargo de los profesores de las escuelas participantes (Departamento Administrativo de Educación Municipal, DAEM), y del Ministerio de Educación (Departamento de Educación Provincial, DEPROE, Talca).
- Promueve la participación de todos los miembros del equipo docente: De hecho, directores, directivos superiores, profesores de 1º a 8º básico, educadoras de párvulos y educadoras diferenciales participaron por igual. Se capacitaron todos los miembros del equipo docente de cada escuela y de todas las escuelas incluidas en el programa. Esto genera una mística compartida, un fortalecimiento de las relaciones humanas, desarrolla un lenguaje común entre los pares, potencia los efectos de los aprendizajes y favorece el compartir metas y objetivos.
- Se inserta en la comunidad y en las políticas nacionales existentes: Se realizaron acciones que potenciaron lo que había y que permitieron aunar y perfeccionar los esfuerzos de la empresa privada, de las autoridades políticas, de las autoridades educacionales locales, de las familias y de otros miembros de la comunidad.
- Fue dictado en la misma comuna: El perfeccionamiento se desarrolló en el lugar de trabajo de los docentes. Las actividades se realizaron en las mismas escuelas, lo que facilitó la participación masiva de los equipos completos, permitió aminorar la sobrecarga y cuidar que los alumnos no fueran desatendidos.
- Tiene una duración prolongada y finita en el tiempo: El Programa interactivo duró 4 años (2004 a 2007). Este período fue definido previamente, para poder cubrir las necesidades planteadas por la comuna y alcanzar los objetivos propuestos. Esto es, para capacitar, realizar el seguimiento necesario y lograr la transferencia y apropiación de los participantes de las innovaciones pedagógicas, a la sala de clases.
- Se centra en el apoyo pedagógico: Este programa estuvo orientado a la entrega de conocimientos y herramientas metodológicas para favorecer el aprendizaje de los alumnos. No involucró aportes en infraestructura ni en el área de la gestión en los aspectos que no son netamente educativos.
- Considera diversas modalidades de trabajo y una metodología activa y participativa: El programa entregó información a los participantes e incluyó múltiples instancias de reflexión e interacción que tenían como objetivo movilizar, motivar y comprometer a los docentes. Esto se realizó a través de modalidades de trabajo conjunto (todo el equipo) y de actividades parciales organizadas según niveles o sectores de aprendizaje.



- Establece un estilo de relación personal afectuoso y horizontal que cumple rigurosamente con lo planificado, como una forma de respeto a los destinatarios. Este estilo, característico en todos los programas que implementa Fundación Educacional Arauco, está siempre presente en los profesionales que están a cargo de la capacitación y entre éstos y los distintos participantes. Para lograrlo se valora el aporte de cada persona, se favorece la comunicación directa y se propicia un clima de trabajo agradable, pero con exigencias claras.
- Se evalúa rigurosamente el desarrollo del programa, el impacto en los niños, el efecto en los profesores y en las escuelas. Los resultados de la evaluación se entregan a los involucrados, haciéndolos partícipes de los análisis e interpretaciones de la información.
- Tiene un diseño reproducible y sustentable en el tiempo. El programa se podía replicar en otras localidades y por otras instituciones, incluyendo las modificaciones necesarias para hacer una propuesta pertinente. La intervención que realizó la Fundación en Constitución tenía que “dejar una huella” que durara más allá de la acción. Por eso, la opción es trabajar con los profesores y no directamente con los alumnos.
- Se centra en las destrezas básicas, en el desarrollo de la autoestima y la gestión pedagógica, porque son las habilidades indispensables para cualquier aprendizaje y contenido. El programa tenía como objetivo que los profesores mejoraran sus conocimientos y estrategias para lograr que los niños confíen más en ellos mismos; manejen adecuadamente el lenguaje oral y la lectura; logren comprender lo que leen, se expresen más y mejor de manera verbal y escrita; y logren hacer mejor uso del razonamiento lógico matemático. También pretendía que los profesores mejoraran sus herramientas de planificación y aprovechamiento del tiempo, para favorecer la gestión pedagógica al interior de la sala de clases.
- Aporta material pedagógico a los profesores y a las escuelas en las áreas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático y autoestima. Una parte central de este apoyo consistió en implementar bibliotecas para apoyar a los alumnos desde kínder hasta 8° básico y una biblioteca de material de consulta para los profesores, en cada escuela. Los materiales se entregaron con una adecuada capacitación para lograr un mejor aprovechamiento.
- Otorga acreditación CPEIP a los participantes. Esta acreditación no tuvo costo para los docentes y permitió reconocer un total de 515 horas de perfeccionamiento por parte del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).



4. OBJETIVOS

Tal como se ha señalado anteriormente, el “Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica” que se realizó en Constitución está orientado a la capacitación docente y al fortalecimiento organizacional.

Dadas las dimensiones y variables asociadas a la calidad de la educación en una población determinada, en esta oportunidad se asumió como referencia de la intervención el modelo del marco lógico que vincula el desempeño y los resultados de la acción, tanto a los procesos de planificación, diseño, ejecución y monitoreo, como de cierre de los proyectos o programas (Banco Interamericano de Desarrollo, BID, 1997).

A partir de este modelo de planificación se distinguen 3 objetivos, en función de los diferentes niveles de resultados que se busca alcanzar. De este modo, a los resultados que se



asocian a la solución del problema en los beneficiarios últimos de la intervención, se les denomina objetivo de impacto o de desarrollo; a los efectos en el grupo con el que se trabaja directamente, se les denomina objetivo inmediato; y a las acciones concretas que los equipos de trabajo pueden asegurar realizar, orientadas a los participantes directos del programa, se les denomina productos de la intervención. Estas últimas se organizan por componentes, es decir, según las líneas de acción que tiene el programa.

a. Objetivo de impacto o de desarrollo

Los alumnos de enseñanza básica de las escuelas municipales urbanas de Constitución tienen que mejorar su nivel de rendimiento en general, especialmente, en las áreas de lenguaje oral y escrito, de razonamiento lógico matemático, y de autoestima. Así, este objetivo implica que los alumnos logren:

- Mejorar el rendimiento académico en las áreas de lenguaje oral, lectura, escritura y razonamiento lógico matemático.
- Incrementar el nivel de desarrollo de su autoestima.

b. Objetivos de efecto o inmediatos

Los profesores de las escuelas básicas municipales de Constitución deben mejorar su gestión y sus actitudes pedagógicas, su estilo atribucional y su nivel de autoestima. Esto significa que los docentes logren:

- Aumentar el conocimiento y la valoración del contexto social y familiar de sus alumnos.
- Mejorar el proceso de planificación, diseño e implementación de clases.
- Transferir al aula los contenidos y estrategias aprendidas.
- Mejorar las relaciones interpersonales al interior la escuela y con los profesores de las otras escuelas participantes.
- Modificar su estilo atribucional de externo a interno.
- Incrementar su autoestima, su valoración personal y profesional.

Por su parte, las escuelas básicas municipales urbanas de la comuna deben aumentar la calidad de la educación que imparten, a través de un mejoramiento de la organización y de su funcionamiento, del clima laboral, de la implementación pedagógica y del liderazgo directivo. Esto significa:

- Mejorar el clima emocional y de trabajo de las escuelas.
- Perfeccionar la organización y funcionamiento técnico pedagógico de las escuelas.
- Incrementar la implementación pedagógica de las escuelas (bibliotecas y material didáctico).

c. Productos o acciones aseguradas para el logro de los objetivos

Los directivos y profesores de las escuelas de Constitución deben salir fortalecidos en su formación en destrezas básicas y autoestima, en metodologías de trabajo pedagógico, en evaluación de logros y en gestión escolar. Esto implica:

- Aumentar el nivel de conocimientos en contenidos y en metodología de enseñanza del lenguaje oral y escrito.
- Incrementar el nivel de conocimientos en contenidos y en metodologías de enseñanza del razonamiento lógico matemático.
- Mejorar el nivel de conocimientos en contenidos y en metodologías apropiadas para desarrollar la autoestima en los niños.
- Aumentar el nivel de conocimientos para la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación de los niños en lenguaje, matemática y autoestima.
- Incrementar el nivel de conocimiento, contenidos y herramientas que les permitan comprender y valorar a los padres y a la comunidad de los alumnos.
- Mejorar el nivel de conocimientos para la planificación y gestión escolar.

Por su parte, las escuelas básicas urbanas de la comuna deben ser fortalecidas en su organización, a través del desarrollo de talleres de gestión con sus directivos y de la dotación de material pedagógico. En término de objetivos esto significa:

- Incrementar el nivel de conocimientos en planificación y gestión escolar de los equipos directivos.
- Mejorar la dotación de material pedagógico en las áreas de lenguaje, matemática y autoestima.
- Generar alianzas con las autoridades locales para monitorear el desarrollo y la sustentabilidad del programa en cada escuela.
- Definir un sistema de capacitación comunal para asegurar la sustentabilidad de los aprendizajes de los profesores.

5. ORGANIZACIÓN EN ETAPAS

El desarrollo del Programa interactivo se organizó en base a 4 etapas:

2003: Etapa inicial

Esta primera etapa duró los 10 meses anteriores al inicio del programa. En ella se pudo conocer la comuna, estudiar en terreno la realidad educativa con mayor profundidad y adecuar la iniciativa a las necesidades educativas vigentes. También incluyó el contacto con las autoridades municipales y ministeriales, reuniones con los directores y equipos de gestión de las escuelas para presentar el programa y generar los acuerdos necesarios para su posterior implementación. En esta etapa se tramitó la acreditación del programa en el Centro

de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y se presentó el proyecto a la Ley N° 19.247 de donaciones con fines educacionales. Se hizo el cronograma de las distintas actividades y se definieron y comprometieron los recursos humanos y económicos.

2004–2006: Etapa intermedia

Estos 3 años corresponden a la etapa más intensa, que consiste en la aplicación del programa de capacitación a través de las diversas modalidades: jornadas, reuniones mensuales, visitas de apoyo, talleres de apoyo pedagógico, talleres de grupo nivel, reuniones de directores y reuniones con autoridades. De esta forma, se asegura un contacto permanente con los profesores y directivos de las escuelas participantes. El perfeccionamiento incluye, además:

- La implementación del sistema de evaluación, que comprende la evaluación inicial de los alumnos y la evaluación de los profesores, las escuelas y el programa.
- La entrega de materiales a profesores y escuelas.
- Contacto permanente con las autoridades comunales, especialmente, con el Jefe del Departamento de Educación Municipal (DAEM) y con las autoridades del Ministerio de Educación a nivel provincial (DEPROE).

2007: Etapa final

Esta etapa corresponde a un año de cierre e implica la proyección y el diseño de formas de mantención y consolidación de los logros en el tiempo. Para ello se realizan algunas reuniones mensuales, talleres de apoyo pedagógico, talleres de equipo docente, reuniones de directores y reuniones con autoridades. Todo esto con el objetivo de globalizar los contenidos entregados en la capacitación, analizar los resultados obtenidos por área, apoyar a los profesores en evaluación y proyectar el trabajo futuro. En este período se da apoyo a las escuelas para que implementen la modalidad de “Talleres de grupo nivel” en forma autónoma; se realizan las evaluaciones finales de alumnos, profesores y del programa; y se desarrollan reuniones de coordinación y cierre con las autoridades de la comuna y del ministerio. Finalmente, se envían las actas de acreditación de los profesores al CPEIP.

2008- 2009: Etapa de seguimiento

Durante estos 2 años el objetivo principal es responder a las necesidades de asesoría pedagógica de los beneficiarios del programa, en función de mantener los cambios producidos



a raíz del trabajo conjunto y del mejoramiento sostenido de los resultados educativos de los alumnos. En este período se responde a las necesidades de DEPROE, DAEM y de los equipos directivos de las escuelas.

6. CONTENIDOS

a. Marco general

Este programa apunta, directamente, al proceso de enseñanza-aprendizaje y a cómo la gestión pedagógica se traduce en el aula, en una clase efectiva. Esto está relacionado con los “Dominios del marco para la buena enseñanza” (MINEDUC, 2003). Específicamente, los contenidos del Programa interactivo apuntan a desarrollar y mejorar, por parte de los profesores, todo lo que tiene relación con la ‘preparación para la enseñanza’ (Dominio A) y con la implementación de la misma. Este principio es vital para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad y, de este modo, la educación se convierta en una ‘enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes’ (Dominio C).

El programa desarrollado por Fundación Educacional Arauco en Constitución invita a reflexionar, en conjunto con los otros colegas, sobre la escuela y la comuna, sobre la propia práctica pedagógica, con el objetivo de mejorar aspectos como el

clima de la sala de clases y la gestión al interior del aula. Este aspecto se enmarca dentro de la ‘creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes’ (Dominio B) y dentro de lo que se señala como ‘responsabilidades profesionales’ (Dominio D).

Así, al desarrollar algunos de los criterios del ejercicio profesional propuestos en los “Dominios del marco para la buena enseñanza” se espera tener profesores que:

- Dominen los contenidos de las disciplinas y el marco curricular nacional.
- Conozcan la didáctica de las disciplinas que enseñan.
- Estén al tanto de las características, aprendizajes y experiencias de sus estudiantes.
- Organicen los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y con las particularidades de sus alumnos.
- Establezcan un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

- Manifiesten altas expectativas sobre las posibilidades del aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos.
- Establezcan y mantengan normas consistentes de convivencia en la sala.
- Organicen un ambiente estructurado y utilicen los recursos disponibles.
- Comuniquen en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
- Utilicen estrategias de enseñanza desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.
- Entreguen con rigurosidad y claridad los contenidos para que sean comprensibles para los estudiantes.
- Maximicen el tiempo disponible para la enseñanza.
- Promuevan el desarrollo del pensamiento.
- Evalúen y monitoreen el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
- Reflexionen sistemáticamente sobre su práctica pedagógica.
- Construyan relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
- Asuman responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
- Establezcan relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
- Manejen información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Se puede comprender con más detalle la relevancia que tiene dentro del programa el hecho de conocer y manejar el marco curricular nacional desde una mirada transversal, si se analiza la secuencia que siguen sus objetivos, aprendizajes esperados y contenidos en cada uno de los cursos. Esto es, desde la educación parvularia (contenido en las bases curriculares) hasta 8° básico, considerando con mayor profundidad los aspectos relevantes del decreto 232, con las modificaciones hechas a los nuevos programas para NB1 y NB2 (Fundación Educacional Arauco, 2003).



b. Contenidos fundamentales

- **Lenguaje oral y escrito:** Es la habilidad para comunicarse en forma adecuada, tanto oralmente como por escrito. Esto significa desarrollar en el niño las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir a través de un clima de respeto y de valorización del lenguaje del niño.

Cabe recordar que durante los primeros años escolares resulta fundamental desarrollar en los alumnos las funciones cognitivas y el lenguaje escrito, porque se trata de herramientas específicas que sirven para conocer el mundo y relacionarse con los objetos y las personas. Estas habilidades están a la base de cualquier aprendizaje y si se estimulan y desarrollan adecuadamente permiten “aprender a aprender” en un contexto de aprendizajes significativos (Marchant y Tarky, 1997, pp. 11). El lenguaje oral, la lectura y la escritura no sólo sirven de base para todas las asignaturas que se enseñan en el colegio, sino que su progresivo dominio sirve para desarrollar otros aprendizajes formales y no formales.

Diversas investigaciones demuestran que hay una fuerte correlación entre los hábitos de lectura de un pueblo y en su desarrollo material y social. Las personas que no leen tienden a ser rígidas en sus ideas y en sus acciones, a guiar sus vidas y su trabajo por lo que se les transmite directamente. En cambio, las que leen abren su mundo, pueden recibir información y conocimientos elaborados por los otros, en diversas realidades. El hábito de lectura tiende a formar personas abiertas al cambio, orientadas hacia el futuro (Marchant y Tarky, 1997, pp. 12).

- **Razonamiento lógico matemático:** Es la capacidad de pensar lógicamente, de enfrentar y resolver problemas, de manejar las operaciones básicas, y de tener una mirada lógica acerca de la realidad.

El Programa interactivo ofrece a los profesores un enfoque actualizado de la enseñanza y del aprendizaje de la matemática, con el fin de apoyar su trabajo de aula en el desarrollo del razonamiento lógico y matemático de sus alumnos.

Esto porque “La enseñanza y el aprendizaje de la matemática adquieren una gran importancia en la formación de las personas, ya que como ciencia deductiva agiliza el razonamiento y forma la base estructural en que se apoyan las demás ciencias. Además, su naturaleza lógica proporciona los procedimientos adecuados para el estudio y la comprensión de la naturaleza, y un eficaz



comportamiento en la vida de relación. Al mismo tiempo, la matemática proporciona herramientas indispensables para llevar a cabo deducciones y para moverse con soltura en la sociedad” (Cofré y Tapia, 2003, pp. 19).

- Autoestima: Es la conciencia y la seguridad del propio valer, es decir, el grado de satisfacción consigo mismo y la valorización de uno mismo. El punto de partida de esta valoración personal se encuentra en el juicio de los otros, especialmente de los más significativos. En educación la autoestima es muy importante, porque es un concepto que la atraviesa transversalmente. Tiene que ver con el rendimiento escolar, con la motivación, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo del niño consigo mismo y los otros.

El “Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica” que se realizó en Constitución tuvo el propósito de motivar a los educadores para que integren a su visión sobre la realidad educacional una perspectiva psicológica, específicamente, la de la autoestima. Pretendía apoyar la tarea de los profesores en la sala de clases y fuera de ella, con el fin de desarrollar, en el ámbito escolar y personal, relaciones significativas y cálidas. La aplicación de este

programa permitió que tanto los profesores como los niños, aprendieran a expresar mejor sus sentimientos y a lograr una mayor seguridad en sí mismos.

Existe una relación entre la autoestima de los profesores y la de los niños. En 1989 Reasoner señaló que los profesores con una buena autoestima son más reforzadores, dan más seguridad a los niños, están más satisfechos con su rendimiento escolar, desarrollan un clima emocional más positivo y sus alumnos se notan más contentos en la sala de clases. En cambio, los profesores con baja autoestima tienden a tener miedo de perder autoridad, por lo tanto usan una disciplina mucho más represiva: sus alumnos son menos creativos, no saben trabajar solos, son más tensos e irritables y dependen del control que el adulto ejerce sobre ellos.

Por su parte, diferentes estudios han demostrado la existencia de una estrecha relación entre autoestima y rendimiento escolar (Reasoner, 1982; Gorostegui, 1992; Saffie, 1992). Generalmente, los niños con buen rendimiento escolar tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos. Se ha observado, además, que la autoestima

académica, es decir, cómo el niño se percibe a sí mismo en la situación escolar, tiene un peso muy importante dentro de la autoestima global. Así, durante la etapa escolar, los niños que tienen un buen desempeño académico, por lo general, no presentan problemas con su autoestima, puesto que, dados sus logros escolares y la importancia de estos, tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos. (Haeussler y Milicic, 2005, pp. 18).

7. MODALIDADES

Diversas investigaciones respaldan la importancia de la formación docente. Señalan que los programas de capacitación que se realizan a nivel local, particularmente aquellos focalizados en destrezas pedagógicas, son claves y determinantes en la maestría de los profesores y en el logro de los alumnos [Craig, Kraft & du Plessis, (1998), Farrell y Oliveira (1993), Fuller y Clarke (1994) (en Craig et al 1998)] y Arancibia (1994). Además, identifican algunos elementos importantes que están presentes en las experiencias exitosas:

- En la capacitación debe participar todo el equipo docente, incluido el equipo directivo.
- Los lugares de capacitación tienen que ser las mismas escuelas.
- Los programas deben ser participativos e incorporar el "aprender haciendo" y múltiples métodos de interacción. Se debe trabajar con un grupo interconectado de profesores.
- Deben ser apropiados a las necesidades actuales de los profesores. También, al contexto de la cultura escolar y de la comunidad local.
- Tienen que considerar estrategias que aseguren la aplicación de lo aprendido en la sala.
- Los docentes a cargo de la capacitación deben tener una vasta experiencia y utilizar metodologías activas.
- La capacitación requiere que se entregue a los profesores, libros y materiales adecuados para el perfeccionamiento. Con esto se asegura que todas las escuelas cuenten con los recursos y con el conocimiento del manejo de estos, para que puedan aplicar las metodologías innovadoras que se entregan en las jornadas.

Con estas condiciones en mente, y aprovechando la experiencia acumulada de Fundación Educacional Arauco, el programa realizado en Constitución se estructuró en diversas modalidades de trabajo. Se procuró que la metodología utilizada fuera interactiva, dinámica y participativa. Para ello,

las exposiciones teóricas fueron combinadas con modelaje y con la aplicación de contenidos a través de actividades individuales y grupales.

Esta metodología de trabajo conjunto tuvo como finalidad facilitar el conocimiento de los profesores de la comuna y generar un clima de camaradería y respeto, que se profundizó a lo largo del programa, a través de las diversas modalidades. Además, permitió el intercambio de experiencias pedagógicas entre los profesores participantes.

El trabajo de los directores y profesores de un grupo de escuelas, unido al clima de confianza y armonía permite un análisis conjunto mucho más profundo, de los distintos temas.

Las modalidades utilizadas en Constitución también han sido descritas en detalle en los informes de los programas de Arauco, Cañete y Tirúa (Fundación Educacional Arauco 1994, 1998, 2004).

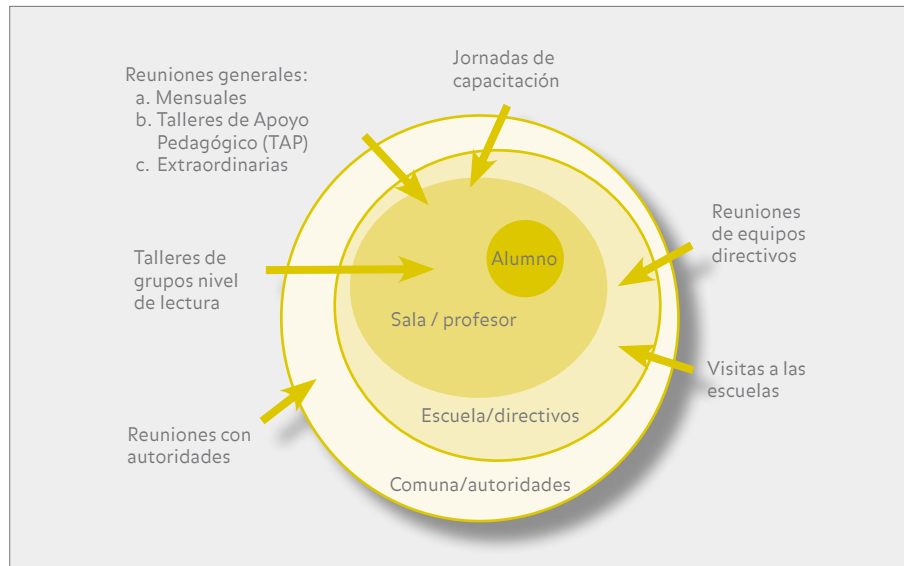
Algunas se focalizan en el aula (reuniones mensuales, jornadas de capacitación, talleres de apoyo pedagógico y talleres de grupo nivel de lectura) e incluyen a todos los docentes de la escuela. El centro está en el aula, pero no son actividades exclusivas para profesores de aula. Otras modalidades ponen su foco en la escuela (visitas a la escuela y reuniones de equipos directivos), lo que no quiere decir que sean exclusivas para directivos, pero sí que su énfasis está en la mirada de conjunto. Por último, las modalidades que se focalizan en la comuna y en sus autoridades (reuniones de autoridades) centran la mirada en la realidad más amplia, aunque los actores no tienen que ser exclusivamente autoridades.

En síntesis, se debe aclarar que las modalidades tienen distintos énfasis que indican donde está puesta la prioridad, pero que no significan la exclusividad del grupo objetivo.

a. Jornadas de capacitación

Las jornadas son una instancia básica de capacitación del Programa interactivo. Son cursos intensivos presenciales, de al menos 5 días en total, que tienen una duración de 8 horas cada uno (40 horas mínimo). Su objetivo es la reactualización profesional y la entrega de nuevos contenidos y metodologías a los profesores participantes.

El contenido de estas jornadas es lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático y autoestima. Estas materias son entregadas por docentes expertos. Algunos forman parte del equipo permanente de Fundación Educacional Arauco



y otros son profesionales especialmente contratados para ese fin. Esta característica permite asegurar que tanto los contenidos como las metodologías propuestas estén a la vanguardia, hayan sido actualizados y vayan en la línea de las directrices del Ministerio de Educación.

En total se realizan 4 jornadas de capacitación en los 2 primeros años del programa: 2 jornadas de 2 semanas cada una, en vacaciones escolares de verano; y 2 jornadas de una semana cada una, en vacaciones escolares de invierno. El horario diario de trabajo es de 8:30 a 17:30 horas. Debido a las características y costumbres de la comuna, la segunda de las jornadas planificadas en vacaciones de invierno fue realizada durante el verano del año siguiente (2006). En cuanto a los contenidos, el tiempo se reparte equitativamente entre los tres temas señalados.

Estas jornadas se realizan en lugares de reunión que la comuna facilita para estos efectos, como locales comunitarios o escuelas. Cuentan con la participación de todos los docentes que pertenecen a las escuelas comprometidas: directores, directivos superiores, educadoras de párvulos, profesores de asignatura, profesores jefes de 1º a 8º básico, y educadores diferenciales. Todos asisten juntos a las mismas clases y talleres y se capacitan en los tres temas. Durante las jornadas los profesores se agrupan según los ciclos en que desarrollan sus actividades: profesores que trabajan con niños de kínder a 4º básico y profesores que trabajan con alumnos de 5º a 8º básico. Los directores y directivos superiores se reparten en

ambos ciclos. En cada ciclo se trabaja con grupos de 30 a 35 profesores, a cargo de un docente.

b. Reuniones generales

Las reuniones generales son sesiones en que se agrupa a distintos actores de la escuela. La distribución de las personas en los grupos varía de acuerdo al tema. Hay reuniones sólo para un grupo, para los profesores de un ciclo o para la escuela completa. Se realizan una vez al mes y su duración varía entre 2 y 8 horas.

De acuerdo a los contenidos, esta modalidad adquiere otros nombres y se habla de reuniones mensuales (donde se trabajan las habilidades básicas y autoestima), talleres de apoyo pedagógico (donde se trabajan temas de gestión de aula) y otras reuniones (donde se trabajan temas como familia, ciclo vital de los alumnos y otros).

Los profesionales que están a cargo del programa tratan de estar presente en la comuna, al menos, una vez al mes. En cada viaje se hace una reunión de 8 horas, esto es, una reunión mensual o un taller de apoyo pedagógico. Para esto se cuenta con la autorización del MINEDUC, institución que aprueba la suspensión de las clases durante ese día y permite la asistencia de todos los profesores en jornada completa. Por lo mismo, nunca se realiza uno de estos talleres o reuniones el mismo mes.

Existen 3 tipos de reuniones generales:

- Reuniones mensuales: son reuniones presenciales que se efectúan mes a mes, salvo que se realice un taller de apoyo pedagógico. Duran 8 horas y se realizan en locales comunitarios o en las escuelas. En ellas participan los profesionales de Fundación Educacional Arauco, en muchas ocasiones profesores invitados, y los directivos y profesores de las escuelas.

Las reuniones mensuales tienen por objetivo consolidar, reforzar y complementar los contenidos entregados durante las jornadas; mantener presente la línea conductora del programa; y lograr el contacto periódico y permanente entre el equipo de Fundación Educacional Arauco y los profesores, y entre los mismos docentes. Ciertamente, estas reuniones son una instancia importante para la creación y mantención del clima de trabajo, para la revitalización del compromiso personal de los profesores y las escuelas, y para el fortalecimiento de una actitud positiva y comprometida hacia la aplicación de nuevas metodologías y contenidos.

Durante el desarrollo de algunas reuniones mensuales se pueden realizar clases demostrativas con los alumnos de alguna de las escuelas participantes. De esta manera, se busca afianzar la transferencia de los aprendizajes e intentar cambiar la creencia, por parte de los profesores, de que algunos niños no pueden aprender o que con algunos niños “esas estrategias no resultan”. Así, al interior de una sala de clases, un docente experto se reúne con un curso y mantiene como observadores a los profesores (que cumplen con el rol de alumnos durante el proceso de capacitación). Esta clase demostrativa es muy útil para la aplicación de algunos contenidos o metodologías que han sido introducidas durante las jornadas. Con ella se intenta, además, ejercitar algunos indicadores presentes en el “Marco para la Buena Enseñanza”, establecidos por el Ministerio de Educación (www.mineduc.cl).

- Talleres de apoyo pedagógico (TAP): Son reuniones que se realizan mensualmente, excepto cuando hay una reunión mensual. Duran 8 horas y son una instancia de trabajo y reflexión conjunta entre el equipo docente del programa y los equipos pedagógicos completos - directores, directivos superiores, profesores, educadoras - de 2 o 3 escuelas que juntas forman un solo grupo. Éstas son reunidas por tener realidades similares, es decir, por ser escuelas tradicionales, medianas o combinadas (uni- bi- tridocentes). En cada TAP se trabaja en grupos pequeños (máximo 35 personas), que se reúnen durante un día completo con 2 docentes del programa. Las reuniones se realizan, alternadamente, en las diferentes escuelas que forman el grupo. Esto permite que los profesores conozcan los otros establecimientos y que desarrollen una relación de cordialidad y acogida hacia quienes los visitan.

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

Al reunir a las mismas escuelas en diversas ocasiones, esta modalidad pretende ser un espacio participativo donde se intercambian experiencias, donde los docentes de una escuela pueden actualizarse y enriquecerse teóricamente, reflexionar sobre su quehacer, ser estimulados para



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

Actualmente, los profesores se enfrentan con una necesidad de adaptabilidad sin precedentes, debido al cambio permanente del cuerpo de conocimientos que deben manejar y a las exigencias de la sociedad, también en constante cambio (Schön, 1998; Brunner, 2000). Como consecuencia de esto, las escuelas se deberían constituir en centros de actividad reflexiva donde, a través de la interacción con sus pares, los educadores participen activamente en la reflexión de los problemas de la práctica pedagógica. Los TAP pretenden, precisamente, ayudar a los profesores a profundizar en la línea de fundamentar una idea y someterla a opiniones diferentes o críticas, para pensar en la dimensión de escuela. De esta forma podrán dar el salto entre la reflexión sobre el curso, el sub-ciclo y el ciclo, como un asunto propio, a la reflexión sobre la escuela como tema de su propiedad.

Los talleres de apoyo pedagógico realizados en Constitución fueron distintos a los desarrollados anteriormente. Estaban organizados de manera que una escuela hacía de anfitriona y se encargaba del almuerzo. Pero en este programa el tamaño de las escuelas hacía inviable este formato. Por lo tanto, se optó por trabajar con una escuela sola o con establecimientos mezclados al azar para no duplicar el número de personas en las salas.

En términos de contenido, se dio más tiempo y profundidad a la temática de la evaluación de las unidades didácticas. A pesar de eso, al finalizar el programa los profesores hicieron notar su escaso conocimiento y la necesidad de interiorizarse aún más sobre el tema.

- Reuniones extraordinarias: Además de las reuniones habituales - en períodos de vacaciones y mensuales - durante el programa se suelen realizar reuniones extraordinarias para grupos o temas específicos. Por ejemplo, para educadoras de párvulos en temas de su competencia o para profesores de 4º básico, sobre la prueba SIMCE. Aunque algunas de estas reuniones están planificadas desde el inicio, otras surgen en respuesta a necesidades expuestas por los mismos participantes. No tienen características formales definidas y, en general, se realizan fuera del horario de clases, tienen una duración más corta (2 o 3 horas), y se desarrollan en el marco de las horas de reflexión pedagógica.

c. Talleres de grupo nivel de lectura

El objetivo de esta modalidad es compartir con las escuelas y profesores metodología y materiales de trabajo, que sirvan para dar apoyo sistemático y riguroso en destrezas específicas a grupos homogéneos de alumnos, con el objetivo de mejorar sus niveles de desempeño.

Estos talleres se focalizan en enseñar a los profesores a estructurar un trabajo que les permita reforzar al grupo de alumnos de aprendizaje regular, sin descuidar a los de mejor nivel académico, durante períodos acotados de tiempo. El objetivo es apoyar a los profesores en una metodología que les permita realizar un trabajo más autónomo con los alumnos que no presentan dificultades y un trabajo con mayor presencia del profesor, con los escolares que van más atrasados. Para esto, se les capacita en una metodología de trabajo, en evaluación, y se les entregan materiales específicos para los distintos grupos según la destreza que se vaya a desarrollar. La idea es que esta metodología no sea de uso permanente en la escuela, sino sólo durante ciertos períodos.

El trabajo conjunto dura entre 3 y 4 meses por curso y se implementa en cinco etapas: detección de las necesidades de la escuela y/o curso, evaluación de los alumnos y conformación de grupos niveles, planificación de la estrategia con los profesores, aplicación de la estrategia con modelaje y supervisión, evaluación y proyección.



Durante estas etapas se comparte con los profesores una propuesta que tiene definida una extensión de 12 a 16 sesiones de trabajo, con una frecuencia mínima de una vez por semana (idealmente dos veces), con materiales y metodología diferenciada para cada grupo. Este trabajo conjunto implica sesiones de modelaje con el curso; observación de sesiones realizadas por el profesor; y comentarios al profesor sobre el trabajo realizado, desde lo afectivo, lo pedagógico y el manejo grupal (clima efectivo y afectivo). También se comparte la evaluación pre y post intervención con énfasis en el análisis de las evaluaciones realizadas, ya sea para discriminar niveles de desempeño y conformar grupos homogéneos de alumnos, como para analizar logros y ver atribuciones.

A través del modelaje directo del profesional de la Fundación con el curso y del trabajo conjunto con el profesor, esta modalidad aporta una metodología válida para diversas actividades del quehacer educativo y herramientas específicas para el refuerzo de ciertas destrezas por grupos niveles (Marchant & Recart, 2000). Esta modalidad y sus objetivos se sustentan, desde el punto de vista de los profesores, en la potencia del modelamiento como estrategia eficaz para enseñar habilidades cognoscitivas y procedimientos; pone el énfasis en la observación, pero también en la mediación verbal de lo observado (Bandura, 1982).

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

Para trabajar con alumnos con dificultades leves y lograr avances, hay tres aspectos muy importantes: el trabajo debe ser una intervención focalizada, centrada en un área específica; debe ser realizado de manera continua, por un período de tiempo; y debe ser evaluado (Lucchini, ed., 2003).

d. Reuniones de equipos directivos

Son una instancia de trabajo conjunto, de coordinación y formación, que se realiza con los equipos directivos de las escuelas que participan del programa (directores, docentes directivos y profesores encargados).

El fundamento teórico que sustenta esta modalidad tiene relación, principalmente, con los conceptos derivados de los paradigmas teóricos y la investigación sobre escuelas eficaces y sobre mejoramiento, reestructuración y gestión desde la escuela. Los estudios relacionados con escuelas efectivas, que comenzaron a realizarse a partir de los años 80, las definen como aquellos establecimientos que logran los objetivos que se han propuesto en los diferentes ámbitos (académico, afectivo, social, etc.); y que demuestran tener, entre otras características, una dirección con claro liderazgo educacional (Stolp 1994; Sancho, Arancibia & Schmidt, 1998; Murillo, Barrio & Pérez-Albo, 1999; Dávalos, 2002; Hevia, ed, 2003).

Para el Programa interactivo, esta modalidad de trabajo con los equipos directivos se define en dos momentos:

- Al inicio del programa las reuniones de directivos tienen como objetivo, por una parte, informar y motivar a los equipos de las escuelas para que participen del programa. Y por otra, son una excelente instancia para recoger sugerencias, opiniones y comentarios que pueden ser integrados en él. Esta misma situación se repite año a año, antes del inicio de un nuevo período de trabajo.
- Durante el programa las reuniones de equipos directivos tienen dos grandes objetivos:
 - 1) Coordinar la marcha general del programa y cada una de sus actividades (coordinación e información). Los directores reciben información antes que sus profesores sobre los contenidos y las modalidades de trabajo, sobre los resultados de las evaluaciones, las donaciones de materiales, etc. Esto les facilita actuar como líderes en sus establecimientos frente a cada uno de los temas tratados, darles proyección pedagógica e intentar facilitar su transferencia al interior de las escuelas. Para lograr mejor los objetivos, en estas reuniones se propicia el intercambio de apreciaciones entre los directores y un diálogo abierto y franco de ellos con los profesionales de Fundación Educacional Arauco. Toda esta información se complementa con evaluaciones periódicas sobre la marcha del programa que se realizan en las escuelas.

- 2) Capacitar en gestión (formativas). Estas reuniones tienen como objetivo fundamental formar a los docentes directivos en temas que son propios de sus cargos. En ellas se les perfecciona en temas como liderazgo, trabajo en equipo y gestión pedagógica. Su frecuencia es variable, pero normalmente se realizan una vez al mes, el día antes de las jornadas, reuniones mensuales o TAP.

La realización de reuniones de directivos en los diferentes programas de la Fundación ha sido considerada clave. Al equipo coordinador del programa le proporciona aprendizajes que le ayudan a situarse en el contexto y a readecuar las acciones propuestas. Además, las evaluaciones realizadas por los directores son muy interesantes y contribuyen a la retroalimentación.

Hay que considerar, además, que los directivos son los encargados y responsables de coordinar y transferir lo entregado a través del perfeccionamiento a las escuelas. Por esto, las reuniones con los equipos directivos no sólo son muy útiles para coordinar acciones e intercambiar información relevante, sino que también para capacitar a estos equipos, para establecer metas para la escuela, y para hacer un buen seguimiento de las estrategias que han recibido los profesores. Sin duda, las reuniones son un espacio privilegiado para dar cuenta del proceso que se ha vivido en cada escuela, para compartir las dificultades y para analizar las formas de superarlas.

e. Visitas a las escuelas

Las visitas de apoyo a las escuelas son la instancia que permite el contacto directo entre los docentes, insertos en su realidad educativa, y el equipo de profesionales del programa. Consisten en ir a terreno a conocer el funcionamiento de las escuelas en un día normal de clases. Estas visitas tienen varios objetivos:

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

Así, cada escuela es visitada mensualmente por una o dos personas del equipo de profesionales del programa. Estas visitas, adicionalmente, permiten apreciar diversos aspectos de la realidad educativa, tales como: la organización pedagógica de la escuela; el clima de trabajo; la infraestructura física del establecimiento, su implementación pedagógica (biblioteca, materiales didácticos, textos, cuadernos); cómo se manejan





los profesores; cuánto innovan y se superan; cómo son los niños de la escuela; qué visión tiene el profesor de su comunidad; cómo se relaciona la escuela con ésta; cómo se está implementando la reforma educativa; cómo se relaciona la escuela con el Departamento de Educación Comunal y con el Ministerio de Educación (instituciones de las cuales depende directamente); y qué apoyos recibe (de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas u otras entidades).

Las actividades concretas que se realizan durante las visitas a las escuelas van desde reunirse con el equipo directivo, hasta conversar con los docentes en la sala de clases. En este sentido, esta modalidad puede adquirir un carácter formal o informal.

Junto a la visita, una actividad que se incorpora después de un tiempo de transcurrido el programa es la observación en la sala de clases. Este es un espacio privilegiado para acompañar, retroalimentar y reforzar la labor del profesor en su sala. Para esto se ofrece a cada docente la posibilidad de ser observado por un integrante del equipo de Fundación Arauco, quien, en

base a una pauta preestablecida, constata la presencia y la ausencia de un conjunto de elementos propios del marco de la buena enseñanza o de la definición de las estrategias del programa. Después de la observación se realiza un diálogo profesional en el cual se comparte lo observado y se dan sugerencias e ideas para hacer que la práctica pedagógica sea más efectiva. Las observaciones de clases sirven como modelo de relación pedagógica para el equipo directivo.

En el transcurso del Programa interactivo se entregó a cada escuela una propuesta de calendarización de las observaciones de clases, que incluía a todos los profesores y dejaba abierta la posibilidad de que ellos pudieran aceptar o rechazar la observación. Cabe señalar que se obtuvo una muy buena respuesta por parte de los docentes, lo que permitió observar un alto porcentaje de profesores y tener una visión más completa de las escuelas municipales urbanas de la comuna.

Cabe señalar, en todo caso, que el fundamento teórico que sustenta la modalidad de las visitas en todos los programas que realiza Fundación Educacional Arauco, se basa en varios

autores y está relacionado con una manera especial de ayudar a reflexionar al profesor sobre su forma de organizar y desarrollar sus clases, en el mismo lugar.

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

Por otra parte, Arancibia, Herrera y Strasser (1997) afirman que los profesores aprenden nuevas técnicas y mucho mejor, cuando las pueden utilizar en la sala de clases, cuando las ponen a prueba y reciben retroalimentación, cuando las pueden discutir con los colegas y las pueden integrar a las rutinas ya existentes. Investigaciones recientes sobre el tema de perfeccionamiento de profesores, realizadas por las mismas autoras, plantean que existe una tendencia general a alentar y a priorizar la escuela como foco y lugar en que se debiera desarrollar la capacitación docente. En otro estudio, Valle concuerda con lo anterior y señala que la escuela debe constituirse en el centro natural de capacitación de los docentes; a ella debieran converger recursos de manera constante, para que la mayor parte del perfeccionamiento lo reciba el profesor en su mismo lugar de trabajo (1983, en Arancibia et al., 1997). Finalmente, en el informe “Capital humano en Chile”, escrito por Brunner y Elacqua en el año 2003, los autores señalan que el monitoreo a los docentes es uno de los factores y variables que inciden en el aprendizaje escolar.

g. Reuniones con autoridades

El Programa interactivo se insertó en las escuelas asumiendo la realidad educacional comunal del momento. Por lo mismo, su ejecución estuvo determinada, en primer término, por el apoyo, complementariedad y autorización del programa por parte del Ministerio de Educación, representado por la Dirección Provincial de Educación como responsable técnico-pedagógico de las escuelas y, en segundo término, por el interés y el apoyo de la municipalidad, representada por el Departamento de Educación Municipal como responsable administrativo de las escuelas participantes. Esta situación implica que durante las diferentes etapas la relación con las autoridades es fundamental y decisiva.

1. Relación con las autoridades del Ministerio de Educación.

La propuesta de Fundación Educacional Arauco - aportar al mejoramiento de los resultados educacionales comunales, a través de una alianza estratégica del sector privado con el sector público que permita aplicar el Programa interactivo en Constitución -, fue planteada a las autoridades del MINEDUC con especial profundidad y detalle en la etapa inicial.

Después de que la propuesta es acogida, ya que se consideró que el programa era un buen complemento a lo planificado por el ministerio, empieza la coordinación con las autoridades comunales. Sin embargo, cuando se inicia la etapa de la ejecución es muy importante preocuparse de mantener una relación permanente con el director provincial de educación, el jefe técnico y los supervisores del ministerio, especialmente si se quiere:

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

Todo esto implica un contacto permanente del equipo encargado del programa, a través de reuniones periódicas que se realizan 2 ó 3 veces en el año, de contactos telefónicos y de correos electrónicos, según se requiera.

En la etapa final del programa se organizan una o dos reuniones para presentar los resultados, analizarlos en conjunto con todo el equipo del departamento provincial del Ministerio y profundizar en los contenidos y materiales entregados durante los tres años de trabajo. En estas reuniones se proyecta el seguimiento del programa en la comuna y se define el rol que pueden jugar los supervisores.

2. Relación con las autoridades comunales

Al interior de la comuna, las escuelas - y en especial sus profesores - tienen una dependencia administrativa directa de la municipalidad. Por lo mismo, en todas las etapas del programa es muy importante mantener la relación con las autoridades locales: alcalde, Concejo y Director del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM).

En la etapa preparatoria la relación con estas autoridades -en paralelo con las del MINEDUC- es fundamental, porque son quienes mejor conocen la realidad educacional de la comuna, sus necesidades y expectativas. Por ello, en esta etapa se deben realizar unas 3 o 4 reuniones que tienen como objetivo darles a conocer los alcances del programa. Entre otras cosas, estas reuniones sirven para:

- Reconocer y confirmar los datos sobre la realidad social y educacional de la comuna.
- Recoger las necesidades locales en educación.
- Coordinar visitas para conocer la realidad local.
- Presentar las posibilidades que tiene Fundación Educacional Arauco para hacer un aporte educacional en la comuna a través del Programa interactivo.
- Consensuar los objetivos del programa, sus contenidos y modalidades de trabajo, con las expectativas educacionales que las autoridades tienen para la comuna.
- Definir los pasos a seguir para motivar la participación de directores y profesores.
- Definir y acordar los aportes que corresponden al Programa interactivo y al municipio.
- Realizar en conjunto la primera reunión de equipos directivos.
- Acordar que para la ejecución del programa se utilizará la Ley de Donaciones. Para esto el municipio deberá realizar ante la Intendencia Regional la presentación de un programa educacional que requiere de la Fundación para su ejecución.

Posteriormente, en la etapa de ejecución del programa también es necesario realizar distintos tipos de reuniones:

- Con el alcalde y el concejo municipal se organiza, al menos, una reunión anual en la cual se da cuenta de las actividades realizadas y los logros y dificultades del trabajo. Además, se invita a una reflexión conjunta sobre temas relevantes en el ámbito educacional comunal, lo cual permite definir los énfasis del programa del siguiente año y fijar objetivos comunes.
- Con el Director Administrativo de Educación Municipal (DAEM) se realiza una reunión al mes que coincide con las fechas de la reunión mensual mencionada anteriormente. Es necesario, además, un permanente contacto telefónico y vía e-mail para:
 - 1) Gestionar ante la Intendencia la aprobación del Proyecto de Ley de Donaciones.
 - 2) Mantener informado al DAEM de todas las actividades que se realizan.
 - 3) Recibir desde el DAEM la información sobre la situación de los profesores y las escuelas.

- 4) Lograr, mes a mes, una mejor coordinación entre las actividades comunales y de las escuelas con las acciones que se realizan en el Programa interactivo.
- 5) Coordinar los aportes del municipio para la ejecución de algunas de las modalidades del programa:
 - Organización de los locales para las jornadas, reuniones mensuales y TAP; servicio de café y colaciones para los profesores en estas instancias.
 - Recepción y/o envío de correspondencia entre las escuelas y Fundación Educacional Arauco.
 - Distribución de materiales y donaciones a las escuelas.
- 6) Apoyar al DAEM y a su equipo para que se hagan cargo de los aprendizajes que van quedando en las escuelas post programa (trabajar por la sustentabilidad).

h. Recursos de apoyo

Finalmente, antes de terminar de describir las distintas modalidades de trabajo que se emplearon en la aplicación del Programa interactivo en Constitución, cabe señalar que las jornadas y las reuniones fueron complementadas con 3 recursos de apoyo:

- Entrega de materiales: Durante el programa cada uno de los profesores recibió, para su uso personal, libros relacionados con los principales contenidos trabajados, documentos de apoyo a las sesiones y materiales para organizar estos últimos. Además, las escuelas recibieron libros (biblioteca profesor, biblioteca plan lector), un set de materiales didácticos de razonamiento lógico matemático para apoyar los contenidos tratados y un set de materiales para cada nivel de 2º a 4º básico, para que pudieran trabajar en los talleres de grupo nivel de lectura.
- Trabajos prácticos: Los temas tratados fueron reforzados con la elaboración, por parte de los docentes, de trabajos inter períodos. Estos son trabajos prácticos que tienen como objetivo favorecer la apropiación y transferencia a sus prácticas cotidianas. Para ello, se pide a los profesores/alumnos que planifiquen, apliquen alguno de sus aprendizajes e informen de su realización.
- Charlas a la comunidad: Se realizaron charlas abiertas a la comunidad, dirigidas por académicos expertos en los temas expuestos, donde se analizaron materias relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje para contribuir a enriquecer el proceso de las escuelas. Con este tipo de iniciativas se busca apoyar el logro de los objetivos educativos de las escuelas, a través del involucramiento de las redes comunitarias (entre ellos, los padres de los niños).

8. SISTEMA DE EVALUACIÓN

Para evaluar el impacto del Programa interactivo en los niños; su efecto en las escuelas, profesores, directivos y autoridades educacionales; y el programa mismo como medio de formación (producto), se utilizó un sistema de evaluación que se puede dividir en 3 partes.

1. Evaluación de impacto en los alumnos, asociada a los beneficiarios últimos del programa. Si bien el perfeccionamiento está dirigido a los docentes de las escuelas, se espera que la capacitación en metodologías de enseñanza en destrezas básicas, desarrollo de la autoestima y gestión pedagógica, contribuya a mejorar la calidad de la docencia. De esta forma, se espera lograr mayores y mejores aprendizajes en los alumnos y que a su vez éstos se vean reflejados en progresos en su rendimiento académico.

Para medir el logro de este impacto se hace una evaluación pre y post a los alumnos en lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático y autoestima. Se mide a los cursos completos o a muestras de alumnos de las escuelas participantes, al inicio del año escolar. Al momento de iniciar el programa también se evalúa con qué nivel llegan los alumnos a determinados cursos y en qué nivel están 3 años después, una vez terminada la capacitación.

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

El impacto en los alumnos también se analiza en base a la evolución de los resultados SIMCE y a la percepción de los profesores respecto de los logros observados.

2. Evaluación del efecto del programa en las escuelas, profesores, directivos y autoridades educacionales, asociada al grupo de beneficiarios con que se trabaja directamente. El Programa interactivo pretende mejorar la calidad de la enseñanza, a partir del perfeccionamiento y la capacitación del equipo docente de las escuelas participantes.

Esta evaluación permite conocer aspectos relacionados con las expectativas, atribuciones y percepciones de profesores y directivos sobre el ámbito pedagógico y el funcionamiento de las escuelas, así como conocer el nivel de autoestima general de los profesores de la comuna.

Síntesis de las áreas evaluadas	
Área	Aspecto
Madurez preescolar y desarrollo socioemocional	Funciones básicas
	Bienestar socioemocional
Lenguaje oral y escrito	Dominio lector
	Comprensión de lectura
	Redacción
	Vocabulario
Razonamiento lógico matemático	Razonamiento lógico matemático
	Resolución de problemas
	Operatoria y habilidades
Autoestima	Autoestima

Se realiza a través de:

- Encuestas, cuestionarios y visitas de observación de clases orientadas a conocer el nivel de aplicación de los contenidos de la capacitación (metodologías, estrategias, gestión pedagógica y directiva, entre otros) en cuanto a su transferencia y sustentabilidad en la práctica individual y a nivel de escuelas.
- Test, encuestas y/o cuestionarios destinados a evaluar cambios en los directivos y profesores relacionados con el nivel de autoestima y otras variables tales como: atribuciones, actitudes pedagógicas, percepción de sus alumnos y funcionamiento general de las escuelas.
- Reuniones y entrevistas con autoridades educacionales de las escuelas y la comuna que tienen como objetivo analizar las condiciones generadas para el desarrollo de acciones tendientes a promover la transferencia y la sustentabilidad de los contenidos del Programa interactivo en el aula, en el colegio y en la comuna.

La aplicación de los distintos instrumentos de evaluación, la observación de clases, las reuniones y las entrevistas son realizadas por profesionales de Fundación Educacional Arauco.

3. Evaluación del programa en sí mismo o del producto, para dar cuenta de las acciones que fueron comprometidas al comienzo del programa en conjunto con la percepción y valoración de lo recibido, por parte de los docentes que participaron. Contempla:

- La evaluación permanente, por parte de los docentes-alumnos, del desarrollo y cumplimiento de las acciones comprometidas para la ejecución del programa.
- Tareas y trabajos orientados a conocer el nivel de

conocimientos específicos de los profesores y su percepción de aprendizaje.

- Visitas y pautas de observación de clases destinadas a conocer el nivel de aprendizaje y dominio de los contenidos tratados en el perfeccionamiento.
- Encuestas para evaluar la opinión de los profesores y directivos sobre la estructura básica del programa, las distintas modalidades de intervención, sus características, la 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 son realizadas por profesionales de Fundación Educacional Arauco.





9. RECURSOS ECONÓMICOS

Fundación Educacional Arauco pertenece a empresa ARAUCO. Así, los recursos financieros del Programa interactivo de la comuna de Constitución se concretaron a través del aporte solidario de Celulosa Arauco y Constitución S.A. y Forestal CELCO S.A., acogiéndose a los beneficios de la Ley de Donaciones con fines educacionales N° 19.247.

Para la ejecución del programa, la I. Municipalidad de Constitución otorgó un mandato a Fundación Educacional Arauco. Dicho contrato estableció el compromiso de financiamiento total por parte de la empresa y el aporte que entregaría el municipio.

Éste consistió en destinar locales para las instancias de capacitación; facilitar el uso de medios audiovisuales (equipos de audio, retroproyectors) necesarios para el buen desarrollo de las actividades; responsabilizarse por la distribución ágil y oportuna del material pedagógico que la Fundación envía a las escuelas; y atender a los profesores durante las instancias de trabajo, especialmente, en las jornadas y reuniones mensuales (café, sándwich, galletas).

Es interesante destacar el costo mensual por alumno que realizó el Programa interactivo en Constitución. Esta cifra se obtuvo dividiendo el valor total del programa por el número de meses y de niños beneficiados.

Costo mensual por alumno

Costo total programa ³	Total niños beneficiarios	Costo niño programa	Costo niño/año	Costo niño/mes
\$1.165.520.618	4.226	\$ 275.797	\$ 61.288	\$ 5.107
UF 71.263		UF 16,9	UF 3,75	UF 0,31

En síntesis, la inversión promedio mensual por alumno fue de UF 0,31

³ Los montos están expresados en pesos según UF \$ 16.355,20 (30/06/2002).

RESULTADOS



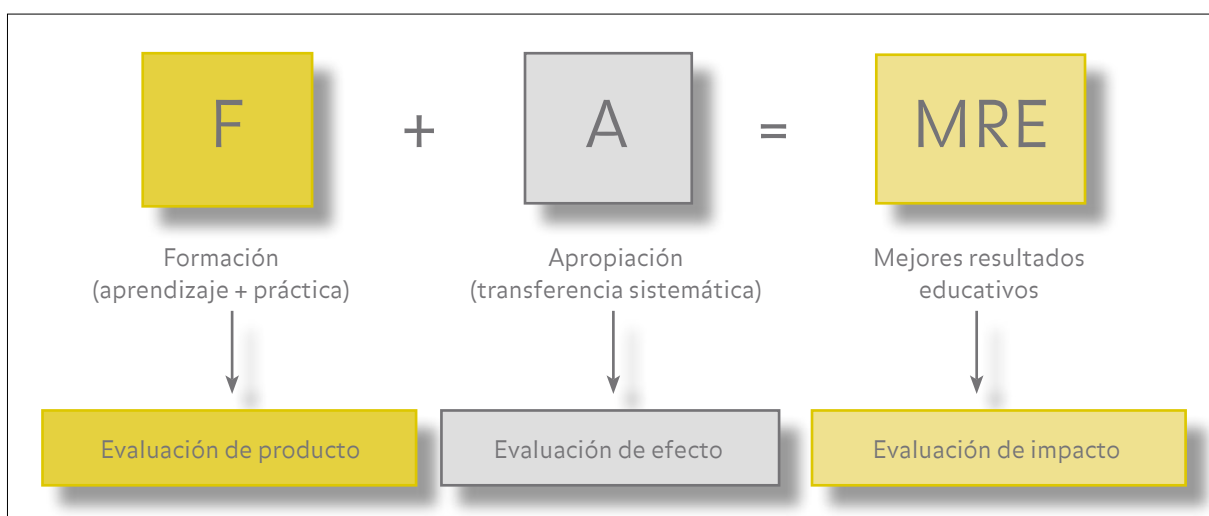
Tal como se ha señalado anteriormente, el sistema de trabajo del Programa interactivo se basa en distintas modalidades que apuntan a mejorar los resultados educativos de los niños a través del fortalecimiento de las escuelas desde diferentes ángulos.

Para observar cambios positivos en los estudiantes, después de la capacitación de sus profesores, es fundamental que los docentes aprendan y transfieran los conocimientos adquiridos a su trabajo cotidiano. La apropiación de los aprendizajes implica que los sientan y vivan como parte integrante de su quehacer y no como algo impuesto desde afuera. En otras palabras, los mejores resultados de los estudiantes no sólo dependen de la capacitación, sino también de un cambio sistemático y riguroso en las prácticas pedagógicas.

De esta forma, para hacer un análisis de los resultados del programa realizado en Constitución es importante observar el comportamiento de 3 factores: perfeccionamiento, apropiación y resultados educativos.

Ya se explicó que la evaluación del programa se realizó en 3 niveles. El factor formación (aprendizaje + práctica) y las actividades para la comunidad se analizarán a través de los resultados de la evaluación de producto. Para reflexionar en torno a la apropiación (transferencia sistemática de lo aprendido al aula), se utilizarán los resultados de la evaluación de efecto. La percepción de cambio de los docentes y los cambios que realmente ocurrieron se podrán evaluar a través de un instrumento de medición de la autoestima. Por último, los resultados educativos de los estudiantes en las áreas de autoestima, razonamiento lógico matemático, lenguaje oral y escrito, se podrán constatar a través de los resultados de la evaluación de impacto.

A modo de síntesis, los éxitos y fracasos alcanzados serán evaluados de acuerdo a la siguiente fórmula:



1. EVALUACIÓN DE PRODUCTO

El producto es la puesta en práctica del programa, incluye lo que se hizo y cómo fue recibido por los participantes.

A. Modalidades centradas en el aula (jornadas, reuniones generales, talleres de lectura y observaciones de clases).

Actividades centradas en el aula	
Modalidad	Lo realizado
Jornadas	4 (26 días)
Reuniones de un día	26
Reuniones mensuales	20
Talleres de Apoyo Pedagógico	6
Reuniones extraordinarias (total)	9
Reuniones educadoras	5
Taller "Análisis del error"	4
Talleres de grupo nivel de lectura	50
Visitas: observaciones de clases	108

Actividades

Se realizaron todas las modalidades centradas en el aula que estaban previstas en el programa y se incorporaron, para dar respuesta a necesidades específicas de la comuna, 5 reuniones con las educadoras de párvulos y 4 reuniones sobre instrumentos, incluyendo una para dar a conocer el método de "Análisis del error". Se hicieron 4 jornadas en período de vacaciones y 26 reuniones (TAP y mensuales) de 8 horas cronológicas de duración.

Además, se realizaron 46 talleres de grupo nivel de lectura con los profesores de 2º a 4º básico de las escuelas participantes:

Participantes de los talleres de grupo nivel de lectura			
Curso	Nº cursos	Profesores capacitados	Alumnos atendidos
2º básico	12	12	333
3º básico	25	25	746
4º básico	13	10	272
Total	50	47	1.351

Fuente: PADEM 2003, Departamento de Educación, Municipalidad de Constitución.



Durante el programa se realizaron 108 observaciones de clases a los profesores que aceptaron ser acompañados por un profesional de la Fundación dentro de su sala de clases. En general, los docentes fueron observados una vez, pero algunos quisieron repetir la experiencia. En total, 90 profesores fueron observados (1 o 2 veces), lo que corresponde al 65% de los docentes. El 35% restante no fue observado.

Proporción de docentes observados en su aula	
Docentes	Total
Total de docentes de aula	138
Total de docentes observados	90
Porcentaje de docentes observados	65%

Recursos de apoyo

Cumplimiento de los recursos de apoyo del programa	
Recurso de apoyo	Lo realizado
Trabajos prácticos	11
Charlas a la comunidad	3
Materiales didácticos ⁴	sí



Durante el programa se realizaron 11 trabajos prácticos para que los docentes pudieran aplicar lo aprendido en sus salas de clases. Éstos fueron evaluados y calificados considerando su aprobación por parte del CPEIP.

Por su parte, se realizaron 3 charlas a la comunidad. Las expositoras fueron elegidas por su amplia experiencia y conocimiento en cada uno de los temas tratados. Considerando que este tipo de actividad pretende motivar e incentivar el compromiso de los padres, apoderados y de la comunidad en temas educativos, la asistencia podría haber sido mejor. Por lo mismo, el desafío para un próximo programa es buscar más y mejores formas de convocatoria para lograr una mayor cobertura.



⁴ Los materiales didácticos entregados se detallan posteriormente. .

Charlas a la comunidad		
Tema	Profesional invitado	Asistentes
"El desafío de ser padres de adolescentes".	Amanda Céspedes	350
"Familia y rendimiento escolar"	Neva Milicic	140
"Lectura y familia"	Cecilia Beuchat	160

Obviamente, uno de los principales elementos de apoyo a las acciones centradas en el aula, son los materiales didácticos. Durante el programa se entregaron materiales a los docentes que son para su uso personal y que les permitan apoyar sus aprendizajes. Pero también se donaron materiales a las escuelas, ya sea para el desarrollo de algunas acciones destinadas al trabajo directo con los alumnos o para favorecer el perfeccionamiento continuo de los profesores.

Al ser consultados sobre los materiales algunos docentes opinaron:

- "Materiales de calidad y muy útiles" (profesora).
- "La cantidad de apoyo técnico y los materiales me han permitido entregar un mejor apoyo a mis alumnos" (profesor).



Materiales personales para los docentes entregados por el programa	
Material personal	Quedan en la comuna
Bolso y archivador	250
Set de material impreso de apoyo a todas las sesiones	250
Documento Mirada Horizontal (análisis de mallas curriculares)	250
Libro "Razonamiento lógico matemático"	150
Libro "Lenguaje y comunicación" (1 o 2)	160
Libro de autoestima "Confiar en uno mismo"	250
Documento autoestima "Reasoner"	250

Materiales para la escuela entregados por el programa	
Material escuela	Quedan en la comuna
Libros plan lector (ejemplares)	4.420
Set de materiales de talleres de grupo nivel de lectura	18
Set de materiales didácticos razonamiento lógico matemático	2.475
Muebles biblioteca profesor	5
Biblioteca profesor (ejemplares)	1.000

b. Cumplimiento de los docentes

Otro de los factores que permiten entender cómo fue recibido el producto (perfeccionamiento) es el cumplimiento de los docentes con los requisitos.

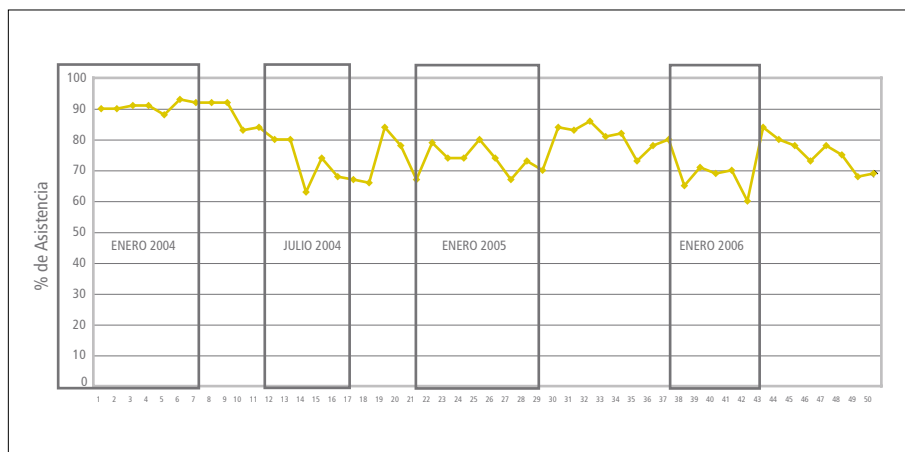
Asistencia

Uno de los requisitos del programa es asistir a las clases presenciales de día completo (jornadas, reuniones mensuales y TAP). Para controlar esto, los docentes firman una lista en cada módulo de trabajo, es decir, 3 veces al día. La asistencia no es sólo un requisito del programa, sino que es un deber laboral, ya que en la mayoría de las actividades de día completo hay suspensión de clases. Además, es esencial para que los profesores puedan recibir acreditación del CPEIP.

En el siguiente gráfico se puede observar que las actividades realizadas durante períodos de clases - donde hubo suspensión de actividades - y en los meses de enero y julio, cuando los alumnos están de vacaciones, la asistencia de los docentes al programa fue similar.



Promedio de asistencia de los participantes a los días de clases presenciales.



Tal como se aprecia en el gráfico, la proporción de días presenciales con suspensión (24 en total, no enmarcados dentro del gráfico) y sin suspensión (26 en total, dentro de los rectángulos del gráfico) es la misma. Parece ser, entonces, que destinar tanto tiempo presencial a períodos de vacaciones es una buena forma de trabajar el desarrollo de contenidos sin comprometer el proceso normal de las clases y no significa, necesariamente, el ausentismo de los docentes. De todos modos, es importante tener sesiones intermedias para mantener la continuidad de lo aprendido.

Acreditación ante el CPEIP

Para lograr la acreditación del CPEIP los docentes deben tener un 80% de asistencia en las clases presenciales de días completos (jornadas, reuniones mensuales y TAP) y cumplir con una nota promedio mínima en los trabajos prácticos.

El programa fue presentado al CPEIP en 3 etapas. El primer año, el 2004, tuvo una duración de 200 horas y una nota promedio de aprobación de 5,0. El año 2005 fue de 165 horas y la nota de aprobación también fue de 5,0. El último año se acreditaron 150 horas y la nota promedio para la aprobación fue de 4,0. A continuación se presenta un cuadro con la síntesis de la asistencia promedio y los profesores acreditados en cada una de las etapas.

Acreditación de docentes ante el CPEIP		
Etapas	% asistencia	% de acreditación
2004	78%	68%
2005	80%	74%
2006	84%	74%
Total programa	81%	72%

El porcentaje de acreditación de los docentes tuvo pequeñas variaciones de un año a otro. El motivo principal de reprobación fue la asistencia. En otros casos se debió al traslado de profesores hacia escuelas rurales de la comuna, por lo que no pudieron continuar con el programa.

En síntesis, el promedio de asistencia de los 3 años de perfeccionamiento fue de 81% y el promedio de acreditación de 72%. Si se analiza la situación de los docentes, de los 165 profesores participantes 104 obtuvieron acreditación ante el CPEIP durante las 3 etapas del programa.

c. Recepción del programa por los docentes

Mediante cuestionarios se preguntó a los docentes su opinión, evaluación y reflexiones en torno al programa y, específicamente, con respecto a las modalidades centradas en el aula (jornadas, reuniones, talleres de lectura y observación de clases en visitas).

Contenidos

A través de una encuesta que se aplicó al final del programa se pidió a los profesores que evaluaran los aspectos generales con nota de 1 a 7.



Valoración general de aspectos del programa		
	Nº	Nota
Calidad de los profesionales de la Fundación que estuvieron a cargo	109	6,9
Clima de trabajo	108	6,8
Cumplimiento de la Fundación con los compromisos establecidos	107	6,8
Organización	108	6,7
Metodología de trabajo	107	6,7
Pertinencia de los contenidos tratados	108	6,6
Utilidad	106	6,6

Los profesores evaluaron positivamente los aspectos generales del programa, especialmente, “la calidad de los profesionales a cargo”, “el clima de trabajo” y “el cumplimiento de compromisos”. En términos generales los promedios de nota fueron altos y muy similares entre sí.

Al ser consultados sobre los 3 aspectos metodológicos más importantes, los profesores coincidieron en “la capacitación en destrezas básicas y autoestima”, “el aporte en materiales pedagógicos” y “el perfeccionamiento del equipo escuela”.



Aspectos metodológicos más relevantes	
	% (n=117)
Capacitación en destrezas básicas: lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático y autoestima	77%
Aportes de materiales pedagógicos.	55%
Perfeccionamiento de toda la escuela en el mismo programa	45%
Posibilidad de compartir experiencias y aportes con otros colegas y escuelas	33%
Capacitación a través de diferentes modalidades: jornadas, reuniones mensuales, visitas, observación de clases, TAP y talleres de lectura	30%
Metodología dinámica y participativa	28%
Evaluación permanente	26%
Capacitación por un período largo de tiempo (3 años)	4%

Con respecto a este tema, los docentes destacaron:

- "...Nuevas y reforzadas estrategias en la lectoescritura y reconocer la importancia de la autoestima en el logro del aprendizaje".
- "Para mí fue el razonamiento lógico matemático, ya que me sirvió para que los alumnos razonaran y participaran en los ejercicios".
- "He aprendido nuevas metodologías y estrategias para mejorar los aprendizajes".
- "Capacitación en la entrega de contenidos a trabajar en el aula y organización en la planificación".

Por otra parte, al ser consultados sobre los talleres de lectura, los profesores destacaron que se trata de una herramienta útil para trabajar con alumnos de rendimiento regular, ya que es una metodología sistemática y de fácil reproducción: "Nos entregaron una modalidad diferente de trabajo".

Finalmente, con respecto al "Taller de habilidades lectoras" lo más destacado por los participantes fue:

- "Darse cuenta que en un grupo existen diversos niveles de aprendizaje y la importancia de detectarlos para tratar de nivelarlos".
- "Lograr que los niños trabajen de acuerdo a normas establecidas y dar más apoyo a los más deficitarios".
- "Lograr avanzar con ambos grupos (el grupo de apoyo y el grupo independiente)".
- "Apoyar en forma personalizada a los niños con más dificultades".

B-. Modalidades centradas en la escuela

Al describir las distintas modalidades se señaló que dos de ellas se relacionan, directamente, con la escuela: las reuniones de equipo directivo y las visitas. En ambas, el grupo objetivo principal es el equipo directivo, lo que no quiere decir que no participen otros docentes o autoridades. En este grupo también se pueden incluir las reuniones con autoridades, porque también tienen como foco específico la escuela.

Con respecto a las reuniones de los equipos directivos es importante aclarar que se entiende como equipo directivo a todos los que cumplen un rol directivo de hecho, es decir, todos los que de alguna manera trabajan con el director y UTP en la dirección de la escuela. En algunos casos hay docentes directivos titulares que no trabajan tanto en el equipo directivo como otros profesores de aula, que participan voluntariamente.

En cuanto a las visitas, en esta parte se explicarán sólo las actividades de conocimiento y la relación con las personas de la escuela y con los equipos directivos.

a. Cumplimiento del programa

Durante el programa se realizaron 29 reuniones con los equipos directivos que tuvieron como objetivo mantenerlos informados y acompañarlos en su labor. De esta forma, logran conocer mejor las distintas acciones y pueden hacerse cargo de los aprendizajes de los docentes una vez finalizado el programa.

Las reuniones realizadas con los jefes de UTP de las escuelas surgieron como una petición de la Coordinadora Técnica del Departamento de Educación Municipal. El objetivo de esta instancia fue profundizar en el rol y en las funciones de un buen jefe de UTP, y determinar el tipo de apoyo que éste puede entregar a los docentes de la escuela.

En total se realizaron 99 visitas a las 5 escuelas participantes, esto es, unas 19 visitas a cada establecimiento.

Cabe señalar que el Liceo de Constitución participó en el programa sólo con los profesores de enseñanza básica, por eso, sus autoridades sólo estuvieron presentes en algunas de las actividades relacionadas con la escuela.

Cumplimiento de las modalidades centradas en la escuela	
Modalidad	Lo realizado
Reuniones de equipos directivos	29
Reuniones con jefes de la Unidad Técnica Pedagógica	6
Visitas escuela	99

A través de las actividades y/o acciones realizadas con el alcalde, el Concejo, el DAEM y el DEPROE, el programa desarrolla una línea de trabajo más consistente con los lineamientos de la comuna y logra mantener vigentes los acuerdos asumidos con las distintas autoridades.

Reuniones con autoridades	
Modalidad	Lo realizado
Reuniones DAEM	27
Jornada supervisores y DAEM	1 (5 días)
Reuniones DEPROE	10
Reuniones alcaldía y Concejo	4

C-. Recepción general de los docentes

Motivación

Al inicio y al final del programa se solicitó a los docentes que evaluaran con nota de 1 a 7 su motivación por participar en él. La evaluación de los docentes antes y después del programa aumentó 0.6 puntos, lo que es una diferencia significativa.

Motivación inicial y final de los docentes por participar en el programa	
Tiempo de medición	Nota promedio
Motivación inicial	5.4
Motivación final	6.0



Principales Aprendizajes

En la encuesta final aplicada a 117 docentes el año 2006 se preguntó sobre los principales aprendizajes. La mayoría destacó que había aprendido a buscar y a utilizar nuevos recursos metodológicos para realizar su trabajo (75%). Posteriormente, el 38% mencionó que había aprendido nuevos contenidos para enseñar mejor, lo que podría asociarse directamente con la afirmación anterior.

A continuación los docentes señalaron varios aprendizajes que se asocian con otro tipo de habilidades o valores. Temas como pedir ayuda, valorarse y valorar a los alumnos permite a los docentes estar mejor preparados para aumentar los aprendizajes de los alumnos.

Finalmente, con menores porcentajes, aparecen temas como aprender a planificar, a evaluar, a conocer a las familias y a trabajar en equipo. Más adelante en este informe se verá que aunque estos aspectos aparecen entre los aprendizajes logrados, también son comentados entre los temas que debieran seguir trabajándose.

En opinión de los directivos que participaron en el programa, los mayores aprendizajes relacionados con el rol de los equipos directivos de las escuelas, fueron:

“Comprender el rol de los docentes directivos y su importancia”.

“Organizar las labores de la escuela”.

“Aprender a hacer cumplir las estrategias de trabajo con los profesores y cómo trabajar en mejor forma con las familias”.

“Priorizar los objetivos más descendidos para obtener aprendizajes más significativos”.

“Las entrevistas personales, el sentirme escuchado, apoyado y orientado fue de gran utilidad para mí”.

Percepción de los docentes con respecto a lo aprendido	
Lo que aprendí...	%
A buscar y a utilizar nuevos recursos metodológicos para el trabajo	75%
Nuevos contenidos para enseñar mejor	38%
A pedir ayuda cuando no sé cómo enfrentar un problema con mis alumnos	33%
A valorizarme como persona	30%
A conocer y valorar a los alumnos	26%
A planificar las actividades educativas	24%
A confiar en los colegas, a trabajar en equipo	23%
A conocer a las familias de los alumnos	21%
A evaluar los aprendizajes de los alumnos	13%

A los directivos participantes se les consultó, además, sobre la utilidad del trabajo realizado con los jefes de UTP. Cabe recordar que esta instancia de formación fue solicitada por la comuna:

- “Sirvió para lograr la interacción entre pares”.
- “Dio libertad para discutir temas que se dan cotidianamente en las escuelas”.
- “Permitió comprender la importancia de la labor del jefe de UTP”.
- “Podimos comentar y reflexionar libre y espontáneamente sobre muchos temas”.
- “Fue bueno oír los planteamientos de mis colegas con respecto a problemáticas comunes”.

También resulta muy interesante conocer la percepción de los aprendizajes logrados por parte de los miembros del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) y de algunas personas del equipo de supervisores de la Dirección Provincial de Educación de Talca, que están a cargo de la comuna de Constitución:

- “Sin duda, el programa dio mayores posibilidades para el crecimiento de la función docente y para el acercamiento al marco de la buena enseñanza de nuestros profesores, pues en el diseño pertinente de este mega proyecto educativo se contemplan diagnósticos complementarios, metodologías avanzadas, apoyo en terreno, clases demostrativas y evaluación multidireccional”, (profesional del DAEM).
- “Se trataron temas pertinentes para mejorar los procesos y la calidad de la educación. Los docentes quedaron preparados con un buen manejo de los temas”, (supervisor, Talca).
- “En general, las temáticas son de gran peso técnico (...). La propuesta me pareció excelente” (supervisor, Talca).
- “La propuesta me pareció muy técnica y organizada” (supervisor, Talca).
- “El material de muy buena calidad y pertinente a la labor que desarrollamos en los establecimientos” (supervisor, Talca).

Logros del programa

Al finalizar el programa, se preguntó a los docentes por los aspectos más logrados, los menos logrados y lo que se debería reforzar en futuras experiencias:

Lo más logrado:

- Técnicas de estimulación de autoestima.
- Metodología de enseñanza de la lectura.



- Metodología de enseñanza de la escritura.
- Realizar las tareas de planificación.
- Definir los objetivos de mi(s) asignatura(s) y curso(s).

Lo menos logrado:

- Metodología de enseñanza de las matemáticas.
- Conocimiento y manejo de niños con necesidades educativas especiales.
- Trabajo con padres y apoderados.

Lo que se debería reforzar:

- “La evaluación aún es un problema para los docentes, a pesar de todo lo estudiado en el programa” (directivo).
- “El razonamiento lógico necesita más tiempo para poder desarrollarlo” (profesora).

Algunas reflexiones generales:

- “... El programa permitió perfeccionarnos, nos trajo al lugar de trabajo a profesionales de alta calidad que nos entregaron saberes de una forma diferente, un buen material de consulta y metodologías para la transferencia al aula, que nos serán de mucha utilidad por largos años. En la parte personal nos supieron escuchar, aconsejar y, por qué no decirlo, consolar” (directivo).
- “Me agradó la capacitación por la calidez de los docentes que la realizan, por su compromiso pedagógico y humano” (profesora).
- “... Fue muy significativo para mí, ya que logré muchos aspectos positivos en mi calidad profesional” (profesora).

2. EVALUACIÓN DE EFECTO

En base a la evaluación que realizaron los participantes al cierre del programa, y a lo observado durante la etapa de seguimiento, es posible analizar si se logró fortalecer las prácticas pedagógicas de los profesores y la gestión de los directivos y autoridades comunales.

Sin embargo, estos resultados tienen más relación con percepciones que con evaluaciones objetivables. Este es un desafío pendiente para futuros programas ya que sólo en autoestima se aplicaron pruebas estandarizadas.

A. Autoestima

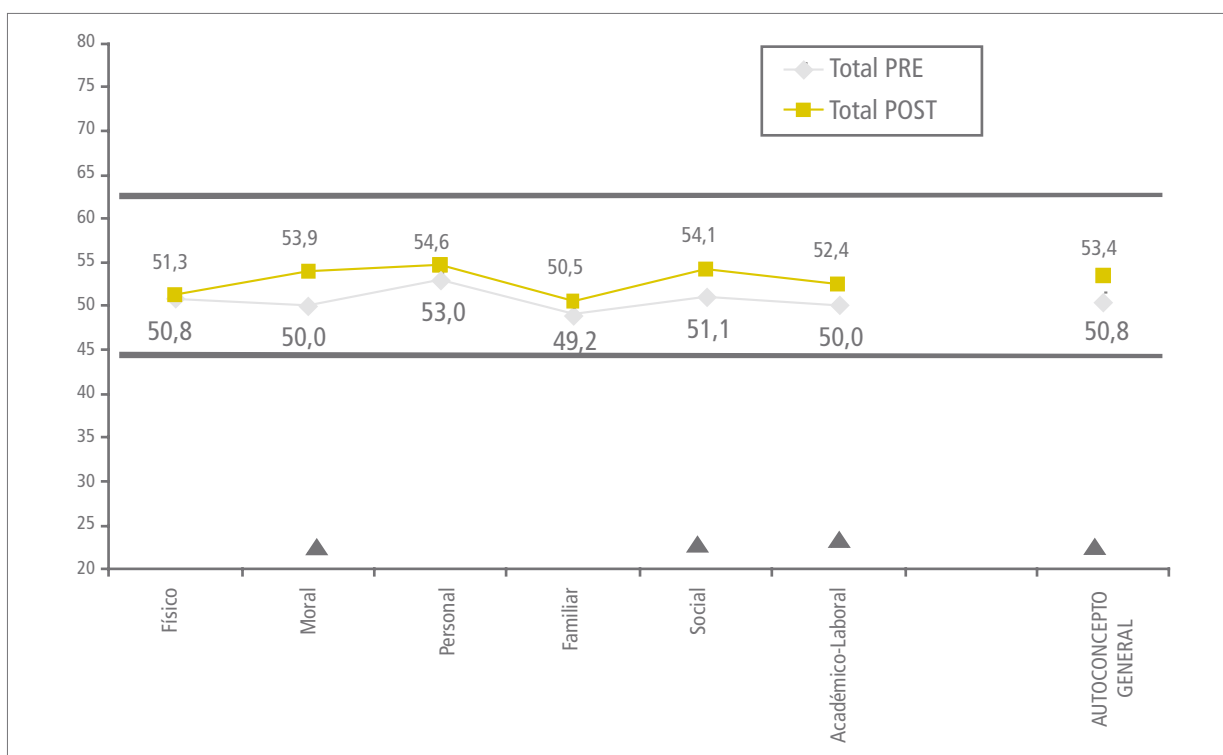
La autoestima del profesor se trabajó, directamente, con todos los participantes. Por ello, se pudo evaluar a los docentes al inicio y al final del programa, mediante un test estandarizado

que mide percepciones relacionadas con autoconcepto general y con autoestima física, moral, personal, familiar, social, académica y laboral.

En términos generales, se observa un aumento entre la medición pre y post en todas las áreas medidas. Cabe destacar que las variaciones más significativas se dieron en los temas más trabajados durante el programa - moral, social y laboral- y provocaron un incremento en el auto concepto general de los docentes:

- Autoconcepto moral: Valoración moral y sentimientos relacionados con ser una buena persona y estar satisfecho con las propias creencias.
- Autoconcepto social: Sentimientos de adecuación y valor personal en la interacción con otras personas, más allá del entorno familiar.
- Autoconcepto académico/ laboral: Percepción de cómo son vistos por los otros en estos ámbitos.

Resultados autoestima profesor



⬇ indica variaciones significativas

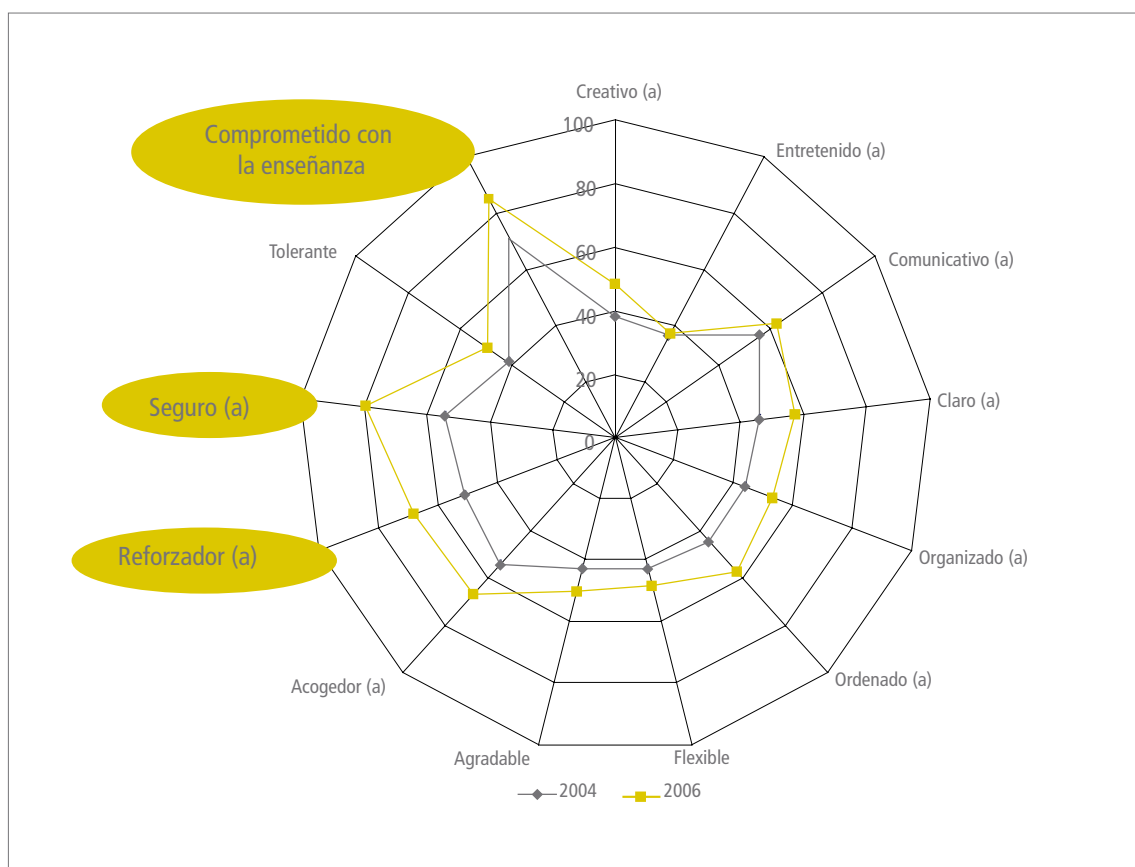
Al ser consultados sobre su desarrollo en autoestima los docentes destacaron:

- “Ha sido realmente importante todo lo que se refiere a autoestima, el intercambio con otros colegas de otras escuelas, el apoyo incondicional de ustedes, el saber escuchar...” (profesora).
- “El programa permitió elevar la autoestima de profesores y alumnos, compartir experiencias con profesores de otras escuelas...” (profesora).

B. Actitud pedagógica

Al inicio y al final del programa se preguntó a los profesores lo que sienten con respecto a la actividad pedagógica. A través del siguiente gráfico se muestra un análisis de top box⁵, que permite observar los sentimientos de los profesores entrevistados con respecto a su propia actividad pedagógica. Al final del programa los profesores se sentían más seguros (variación de 25 puntos porcentuales), reforzadores (variación de 17 puntos porcentuales) y comprometidos con la enseñanza (14 puntos de diferencia).

Resultados relacionados con los sentimientos personales del profesor frente a su práctica pedagógica.



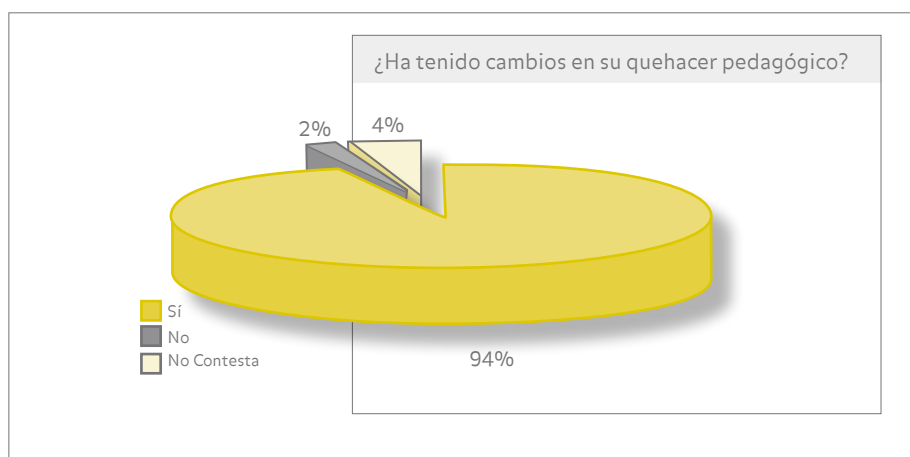
⁵ El análisis de top box se realiza sobre la o las categoría/s más altas o de mayor interés analítico dentro de una pregunta. En este caso se consideró la categoría “siempre”.

Al respecto uno de los participantes comentó: “Siempre es posible mejorar nuestro quehacer pero, en mi caso, he innovado más en la entrega de mis conocimientos. He tenido que actualizarme, innovar, investigar, aprender a utilizar nuevos recursos, darme tiempo para leer más, organizarme para cumplir con mis trabajos. Me he sentido viva profesionalmente y considerada otra vez” (profesora).

El 94% de los docentes siente que después del programa ha habido cambios en su quehacer pedagógico.



Percepción de cambios en el quehacer pedagógico



A los profesores que respondieron que habían tenido cambios en su quehacer pedagógico se les consultó, en una pregunta abierta, en qué lo habían notado. Según lo señalado, las evidencias de este cambio se refieren a la “aplicación de nuevas metodologías” y a la “motivación y seguridad profesional”. En tercer lugar destacan “preparar, hacer mejor las clases”.

Si se considera la primera y la tercera mención se puede afirmar que el 46,1%⁶ de los profesores nota cambios, principalmente,

en lo que se refiera a actividades vinculadas con su práctica pedagógica en el aula, al aplicar nuevas metodologías y al realizar mejores actividades con los alumnos. Los profesores también ven cambios gracias a aspectos motivacionales y de seguridad profesional, de hecho, casi un tercio señala “estoy más seguro de lo que hago”. Un poco menos de la mitad de los profesores capacitados dice estar haciendo de otro modo su labor docente: “Lo estoy haciendo distinto, mejor”.

⁶ Para construir este porcentaje se tomó en cuenta a los profesores que mencionan, al menos, uno de los atributos considerados.

Cambios percibidos por los profesores en las prácticas pedagógicas		
	% (n=102)	
Aplicación de nuevas metodologías	34,5%	46,1%
Preparar, hacer mejor las clases/ Planificaciones/ Gestión de clases	23,9%	
Motivación/ Seguridad/ Conocimiento profesional	32,7%	
Relaciones interpersonales	14,2%	
Motivación, participación de los alumnos	12,4%	
Logros pedagógicos alumnos	9,7%	
Trabajo con mis colegas/ en equipo	8,0%	
Logros en lenguaje (lectura oral y escrita)	7,1%	
Uso del material entregado	5,3%	
Logros en matemática	2,7%	
Mejoramiento de su autoestima	2,7%	
Otra	1,8%	

Según sus propias palabras, los docentes de aula detectaron los siguientes cambios:

- “Mis clases son más dinámicas y atrayentes, los alumnos son más valorados dentro de ellas. Además tengo más seguridad en que estoy haciendo bien las cosas”.
- “He notado que se ha simplificado mi trabajo”.
- “Preparo mejor mis clases y siento un mayor acercamiento a mis alumnos gracias al trabajo realizado en autoestima”.
- “Ha mejorado mi autoestima y mis estrategias para la enseñanza”.

Por su parte, los cambios más valorados por los directivos en las escuelas de la comuna, son:

- “Ahora existe el deseo de entregar de la mejor forma las sugerencias y experiencias recibidas”.
- “Hay una mejor coordinación en la escuela”.
- “Se aclararon las dudas, recibimos la información necesaria a tiempo, hay una mejor y mayor comunicación entre las escuelas”.

C. Atribuciones

Uno de los factores que influye en el éxito escolar son las atribuciones de los propios docentes con respecto al éxito o fracaso de sus alumnos. Esto sucede cuando los profesores asumen mayores atribuciones, más responsabilidades y se comprometen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Para evaluar esto, una de las preguntas abiertas que se hace a los participantes antes y después del programa se relaciona, precisamente, con este tema. Los resultados indican que hubo un aumento en la atribución de los docentes a sí mismos y que disminuyó la atribución a los alumnos y a sus familias. Las atribuciones de la escuela, en cambio, fueron similares en ambas mediciones.

De hecho, al inicio del programa, el 81% de los profesores pensaba que el buen rendimiento se debía a factores asociados con el alumno. En cambio, al final de la experiencia, el 96% señaló que ellos mismos son responsables de los logros de los escolares, restándole importancia a los otros factores. Este cambio de mentalidad es muy importante, porque significa que los participantes atribuyen una mayor responsabilidad a factores que ellos pueden manejar.

Atribuciones de los docentes con respecto al buen rendimiento de los alumnos		
Atribuciones	2004	2006
Factores del alumno	81%	68%
Factores del profesor	77%	96%
Factores familiares	74%	57%
Factores de la escuela	29%	22%

En este contexto se puede inferir que el Programa interactivo habría permitido que la mayoría de los profesores consideren su rol, habilidad y desempeño técnico-profesional como un factor determinante en los buenos resultados de sus alumnos. También habría incidido en que dejen de pensar en la familia como un factor altamente vinculado a los buenos rendimientos. En síntesis, después de participar en el programa el rol del profesor empezó a visualizarse como uno de los factores que más influye en el buen rendimiento de los alumnos.

Sobre el mismo tema se pidió a los participantes que señalaran, de un listado predefinido, los 3 factores más importantes que se relacionan con el éxito escolar. A partir de las respuestas se observa que no hubo grandes cambios respecto de los factores que se relacionan con el éxito escolar. No obstante se aprecia un cambio de énfasis, porque al final de la capacitación los profesores señalan que el factor más importante es “la organización y planificación del profesor” seguido por la “metodología que usa en la sala de clases”.

Atribuciones de los docentes con respecto al buen rendimiento de los alumnos				
	Ubicación 2004	% 2004 (n=140)	% 2006 (n=117)	Ubicación 2006
Interés y motivación del niño	1	69%	54%	3
Nivel socioeconómico de la familia		11%	1%	
Organización y planificación del profesor	2	59%	63%	1
Capacidad del niño para aprender		10%	6%	
Apoyo que el niño recibe en el hogar		36%	28%	
Metodología que usa el profesor en la sala	3	45%	56%	2
Hábitos de estudio del niño		4%	9%	
Nivel educacional de los padres		1%	2%	
Asistencia del niño a clases		6%	3%	
Dominio de los contenidos por parte del profesor		11%	24%	
Constitución y aveniencia familiar		3%	3%	
Autoestima del niño		23%	26%	
Clima en la sala de clases		9%	15%	
Autoestima del profesor		6%	2%	
Participación de los padres en la escuela		5%	9%	

D. Transferencia al aula y a la escuela

Tal como se ha señalado anteriormente, para que el programa tenga éxito y mejoren los resultados de los estudiantes, es fundamental que los docentes no sólo aprendan nuevas metodologías y contenidos, sino que logren transferir a su práctica y acción cotidiana los aprendizajes. Al finalizar la experiencia, la única forma de comprobarlo fue a través del reporte directo de los docentes:

- “Los aspectos más relevantes para mi labor fueron la lectura compartida, comprensiva, resolución de problemas y, especialmente, autoestima”.
- “Lo que más me ha servido son las clases de producción de textos y, en general, todo lo relacionado con lenguaje”.
- “Me ha permitido hacer clases más amenas, bien planificadas y tener siempre en cuenta las tres etapas: inicio, desarrollo y cierre”.
- “Me ha mejorado y facilitado la labor en el aula”.

Como el programa tuvo acciones a nivel de aula y escuela, es fundamental que la transferencia se realice hacia las prácticas y actividades en ambos niveles. Por lo mismo, se consultó a los docentes su percepción de cambio en la escuela. Aparentemente, lo que más mejoró fue la calidad del trabajo pedagógico lo que se potencia con conceptos como “la mejoría en las discusiones” y “la planificación en equipo”. En palabras de un directivo de Constitución: “Se observa una mayor participación en la tarea educativa de todo el personal de la escuela. La comunidad educativa, en general, le ha tomado amor a la lectura”.

Lo que mejoró en las escuelas según la percepción de los docentes

	Respuestas
La calidad del trabajo pedagógico	62%
La discusión y análisis de los problemas de la escuela	32%
El cumplimiento de las tareas y funciones	31%
La planificación en equipo	31%
La integración con los apoderados	30%
Las relaciones humanas con los colegas	22%
La organización de la escuela	17%
La valoración que se hace de mis aportes	14%
Las relaciones con el equipo directivo	13%
Las estructuras permanentes para reunirse	8%



3. EVALUACIÓN DE IMPACTO

La evaluación de los resultados educativos de los alumnos se hizo en abril de 2004 y en abril de 2007, para mantener la condición de inicio del año escolar, al comienzo y al final del programa. Esta evaluación permitió medir el rendimiento académico desde kínder hasta 8º básico, en las 3 áreas de trabajo del perfeccionamiento: lenguaje y comunicación, razonamiento lógico matemático y autoestima.

Cabe señalar que el año 2004 se evaluó a un total de 3.333 alumnos (83% de la matrícula) y el 2007, a 2.810 alumnos⁷ (84% de la matrícula). Para evaluar el impacto del Programa interactivo en los escolares de Constitución, el diseño de las evaluaciones realizadas por Fundación Educacional Arauco consideró:

- Evaluar a cursos completos en pruebas colectivas y algunas muestras en pruebas individuales.
- Medir los contenidos y aprendizajes logrados durante el año anterior.
- Utilizar instrumentos para las distintas áreas y cursos. Algunas veces éstos son estandarizados, pero también se emplean pruebas desarrolladas por la Fundación.

A. Percepción de los docentes sobre los cambios en los estudiantes.

Según la percepción de los docentes, entre el inicio y el final del programa en los alumnos se notaron mejorías en autoestima (74%), en el lenguaje expresivo y comprensivo (56%) y en la motivación por aprender (43%).

Percepción de los docentes sobre lo que mejoró en los alumnos (n=117)

	Respuestas
Autoestima	74%
Lenguaje expresivo y comprensivo	56%
Motivación por el aprendizaje	43%
Desarrollo de su pensamiento	37%
Habilidades lógico matemáticas	26%
Aprendizajes en asignaturas específicas	23%
Respeto y consideración por los profesores	10%
Relación con los compañeros	9%
Disciplina en clases	6%
Relación con sus padres	6%

En sus propias palabras, los participantes sintetizan los cambios positivos que observaron en los alumnos:

- “Al preparar y planificar las clases con metodologías de trabajo más dinámicas he visto mayores logros en los aprendizajes y una mayor participación de los alumnos”.
- “Los cambios los he notado en la manera de entregar los contenidos y en la respuesta positiva que he tenido de parte de mis alumnos”.
- “Los niños están más motivados, aprenden con interés, les gusta que les haga las actividades novedosas que aprendí en el programa”.
- “Me encanta la estrategia de lectura compartida; la secuencia de esta estrategia me ha permitido mejorar considerablemente la lectoescritura de mis alumnos”.

B. Evaluación en lenguaje oral y escrito

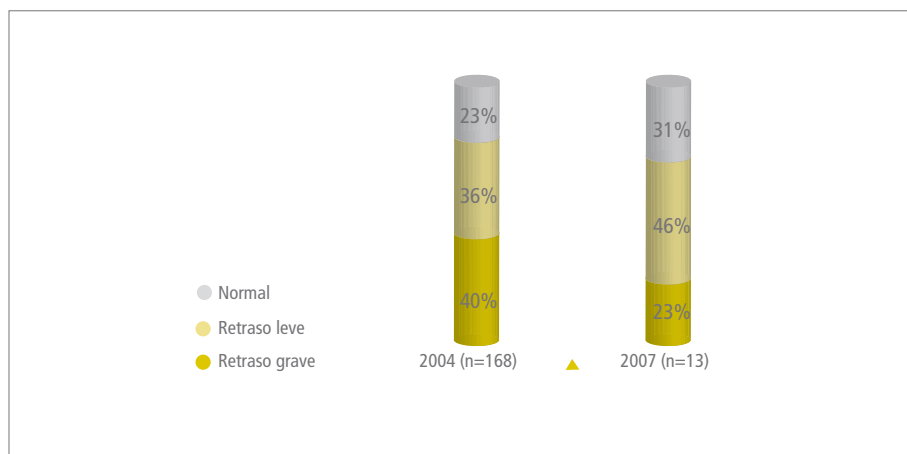
Para dar cuenta de los estados y avances en lenguaje se aplicaron pruebas individuales y colectivas. A través de ellas se midió vocabulario, comprensión, contenidos, calidad y velocidad de lectura y redacción.

Vocabulario pasivo

El vocabulario pasivo corresponde al nivel de comprensión del vocabulario que se evaluó en niños de segundo nivel de transición o kínder. Los resultados indican que disminuyeron significativamente los alumnos con retraso grave en este nivel y que aumentaron los niños en las dos categorías siguientes: retraso leve y normal. A pesar de que se trata de avances significativos, aún es preocupante que el 69% de los alumnos que ingresan a kínder presenten algún nivel de retraso.

⁷ La disminución del número de niños se debe, principalmente, a una baja en la matrícula de las escuelas participantes.

Vocabulario pasivo: porcentaje de niños según criterio de logro.



♦ indica variaciones significativas

Dominio lector

En esta medición se evaluaron cursos corte (2º, 3º, 6º y 8º) al inicio y al final del programa. En términos generales los resultados indican un aumento significativo en la calidad lectora de todos los niveles de enseñanza y una disminución muy importante de los niños en riesgo. A pesar de los avances,

en 3º y 8º básico un tercio de los alumnos lee con dificultad. En 2º y 6º se produce el mismo problema en, aproximadamente, la mitad de los alumnos. En los cursos inferiores de cada ciclo se nota un mayor retraso.

Calidad de la lectura oral: porcentaje de niños según categoría.

Cursos	2º		3º		6º		8º	
	2004 (n 189)	2007 (n 167)	2004 (n 191)	2007 (n 178)	2004 (n 225)	2007 (n 211)	2004 (n 236)	2007 (n 219)
No lector	19%	12%	1%	1%				
Silábico	51%	42%	31%	5%	1%			
Palabra a palabra	24%	30%	36%	31%	12%	5%	4%	1%
Unidades cortas	5%	11%	25%	45%	53%	44%	51%	31%
Fluidez	1%	5%	7%	18%	34%	51%	44%	68%
Bajo	70%	54%	68%	37%	66%	49%	56%	32%
Esperado	30%	46%	32%	63%	34%	51%	44%	68%

♦ indica variaciones significativas

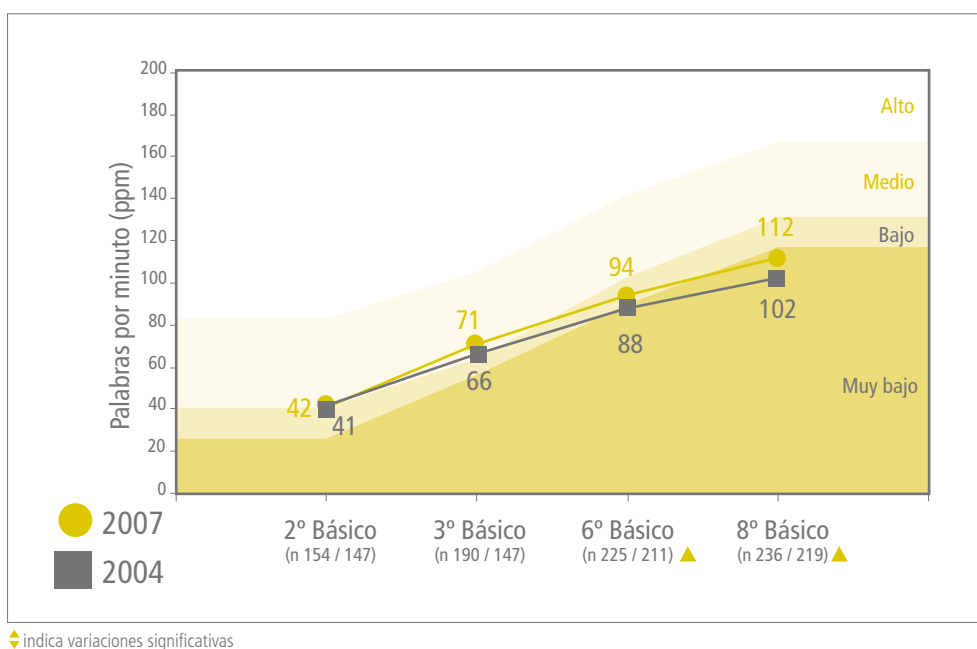
*Simbología de los colores: blanco= nivel esperado, amarillo suave= nivel bajo, amarillo fuerte= nivel muy bajo

La evaluación aplicada permite medir la velocidad de lectura de los niños, es decir, el promedio de palabras por minuto que leen los alumnos en cada curso.

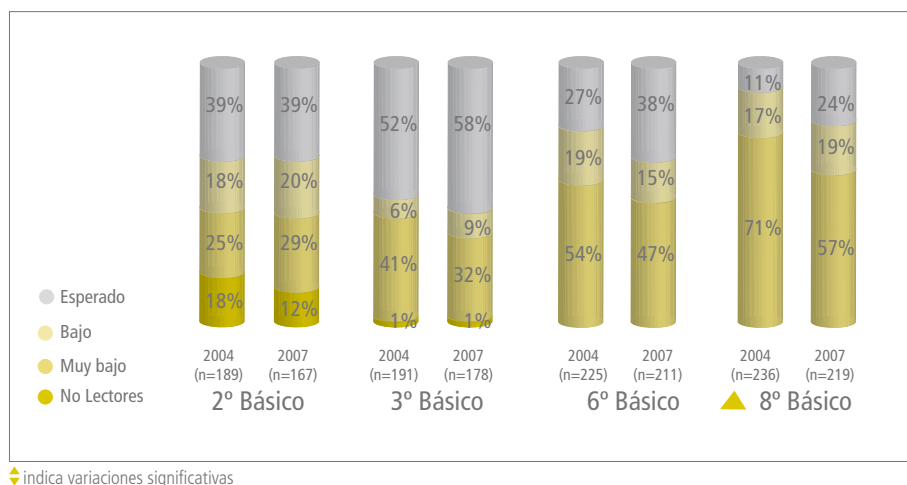
Los resultados reflejan un aumento significativo de la velocidad en 6° y 8° básico. Sin embargo, a pesar de los progresos, los resultados son aún insuficientes. Por su parte, los niños de 2° y 3° básico se ubican en el mínimo esperado.

Otra manera de analizar los resultados de velocidad es asociar este desempeño con los niveles de logro de los alumnos. Se comprobó que disminuyeron los niños que estaban en niveles muy bajos de velocidad lectora y que aumentaron los alumnos que leen con una velocidad acorde a lo esperado para su curso.

Velocidad de la lectura: promedio de palabras por minuto



Velocidad de Lectura Oral. Porcentaje de niños según criterio de logro.



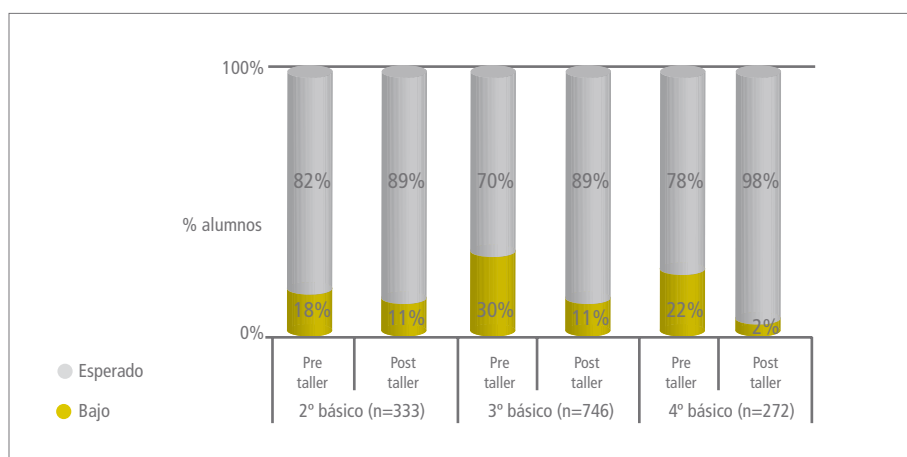
El Programa interactivo consideraba, además, la aplicación de la prueba de “Dominio lector” para evaluar los Talleres de grupo nivel de lectura.

Los resultados obtenidos indican que en relación con la calidad de la lectura oral, el porcentaje de alumnos que alcanzó un nivel esperado aumentó en todos los niveles. Por su parte,

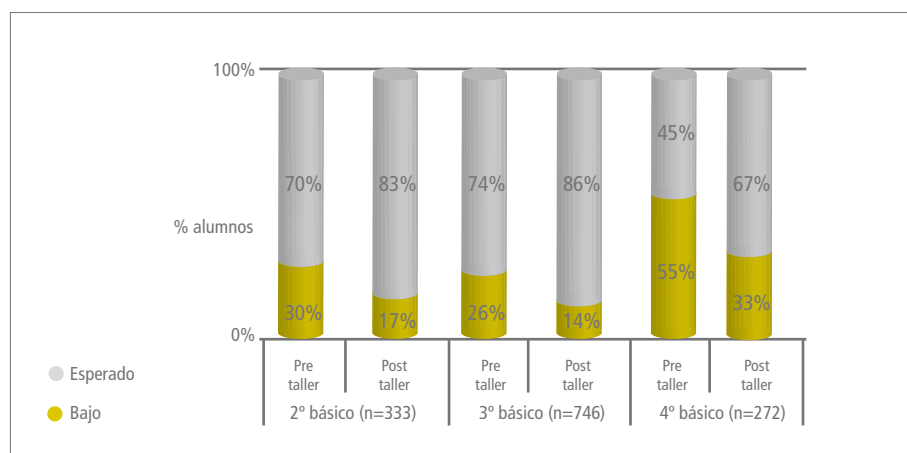
con respecto a la velocidad de lectura, se observan progresos en cuanto al porcentaje de alumnos que alcanza los niveles esperados para su etapa escolar.

Así, los resultados obtenidos después de la aplicación de esta modalidad demuestran que con un trabajo sistemático, riguroso y focalizado puede haber progresos importantes en la calidad y en la velocidad lectora de los alumnos.

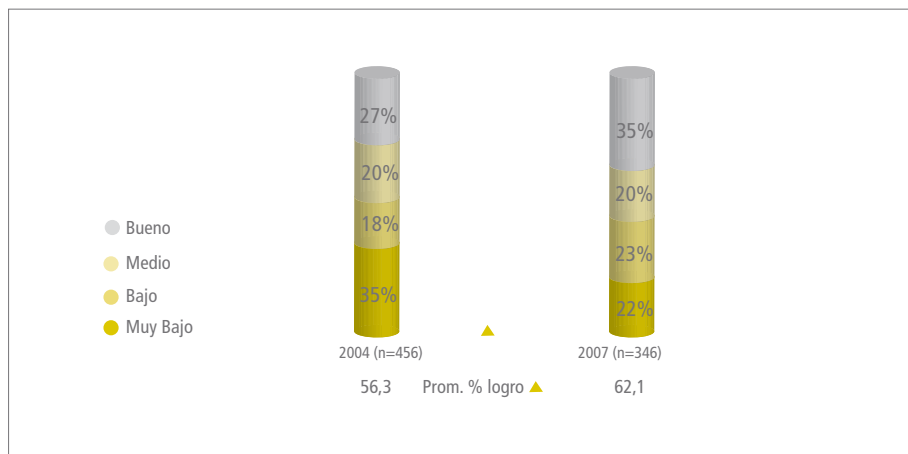
Calidad de la lectura oral: porcentaje de niños según categoría de logro (grupo total).



Velocidad de la lectura oral: porcentaje de niños según categoría de logro (grupo total).



Contenidos de lenguaje 5º básico: porcentaje de niños según criterio de logro.



▲ indica variaciones significativas

Contenidos de lenguaje

Para evaluar contenidos, al inicio de 5º básico se aplicó un instrumento similar a la prueba SIMCE.

Los resultados obtenidos el año 2004 y 2007 fueron comparados en dos niveles. Por un lado, de acuerdo al porcentaje de niños según nivel de logro, se observa que disminuyeron significativamente los alumnos que están en la categoría “muy bajo lo esperado” y que aumentaron los niños en la categoría “bueno”. Sin embargo, casi la mitad todavía no maneja los contenidos mínimos para su nivel. Paralelamente, se aprecia un cambio significativo en el promedio porcentual de logro: de 56,3 pasó a 62,1.

Composición

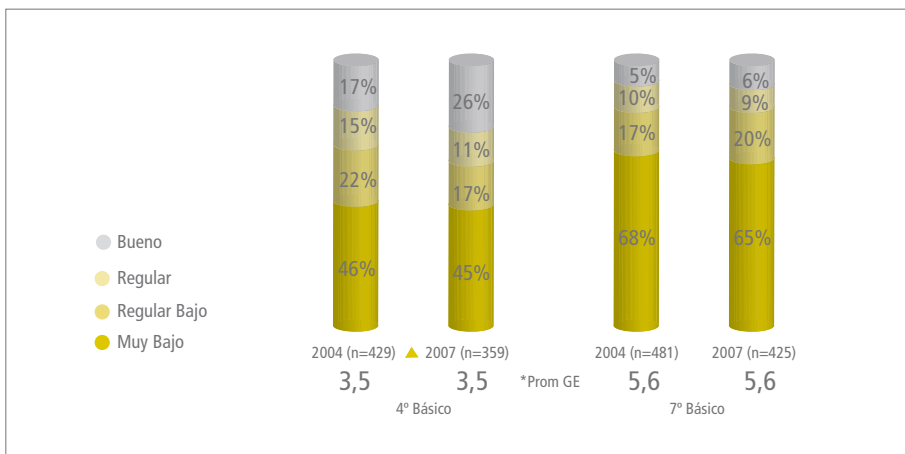
Con el objeto de evaluar la composición de textos se midió la capacidad de los alumnos de 3º y 6º básico para elaborar una historia a partir de una serie de imágenes.

En términos generales, entre el año 2004 y el 2007 mejoraron significativamente los resultados relacionados con producción de textos. No sólo disminuyeron los niños del nivel “bajo lo esperado”, sino que también aumentaron los alumnos en el nivel “bueno”.

Sin embargo, en 3º básico es preocupante que uno de cada tres alumnos presente bajos niveles de escritura, y que la mitad de los niños esté bajo el rendimiento esperado. Por su parte, al terminar el programa, el 25% de los alumnos de 6º básico presenta un rendimiento bajo.



Operatoria matemática: porcentaje de niños según criterio de logro.



*Promedio grado equivalente: equivale al curso "real" en que se encuentran los niños según los resultados de la evaluación.
 ◆ indica variaciones significativas

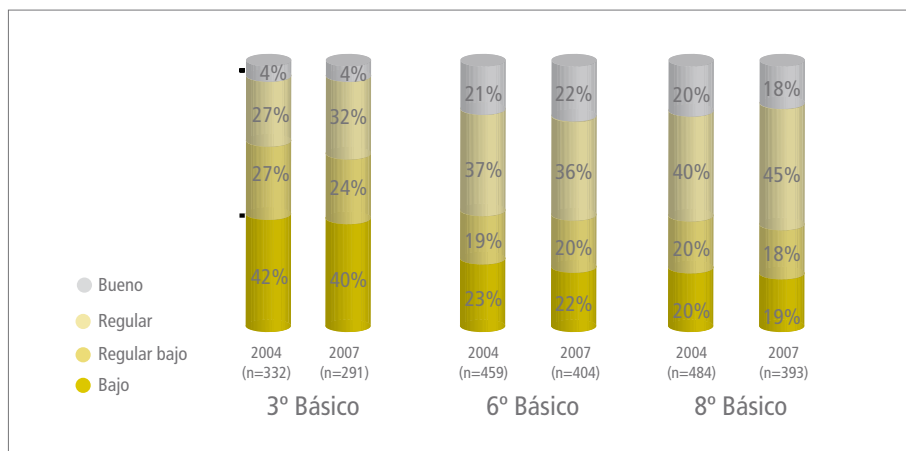
Comprensión lectora

La comprensión de lectura en silencio se midió a través de una prueba de aplicación colectiva en 3°, 6° y 8° básico, que no tuvo diferencias significativas al inicio y al final del programa.

Sin embargo, a medida que avanza la escolaridad existe un mejor nivel de comprensión de la lectura, probablemente, porque en el primer ciclo básico hay dificultades relacionadas con la decodificación.

En síntesis, se observan logros en las escuelas, pero aún son insuficientes. De hecho, sólo el 4% de los alumnos de 3° básico, y alrededor del 20% de los de 6° y 8° básico, tiene un buen nivel de comprensión lectora. En 3° básico el 40% de los escolares se ubica en nivel "bajo" y el 24% en "regular bajo". En 8° básico aún el 37% de los niños tiene un nivel de comprensión regular o bajo.

Comprensión lectora: porcentaje por categoría de logro.



C. Razonamiento lógico matemático

Los cambios en razonamiento lógico matemático se midieron a través de pruebas colectivas y semicolectivas – en el caso de precálculo-, destinadas a evaluar precálculo, contenidos, operatoria y resolución de problemas.

Precálculo

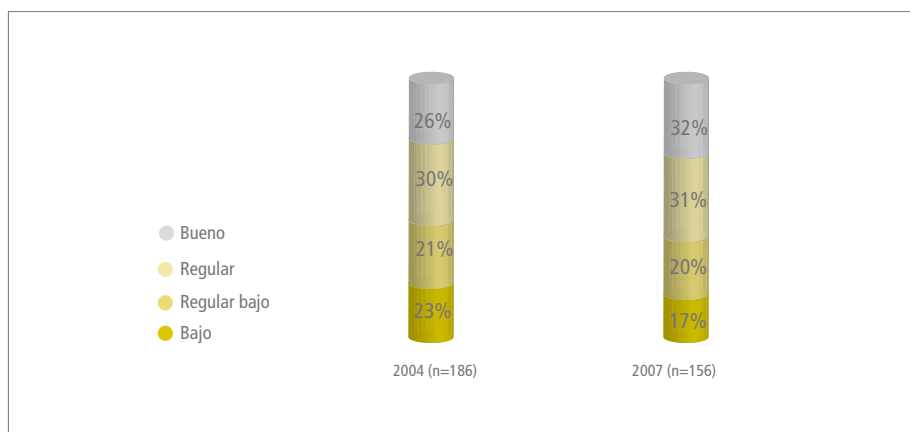
La prueba de precálculo se aplicó al inicio de 1º básico con el objetivo de evaluar el desarrollo del pensamiento matemático y detectar a los alumnos que aún no tienen las competencias necesarias para enfrentar el aprendizaje formal de las matemáticas.

Los resultados no arrojan cambios significativos ya que, en general, los alumnos evaluados logran el mínimo esperado. Sin embargo, es preocupante que al terminar el programa el 37% de los niños no logre el mínimo esperado.

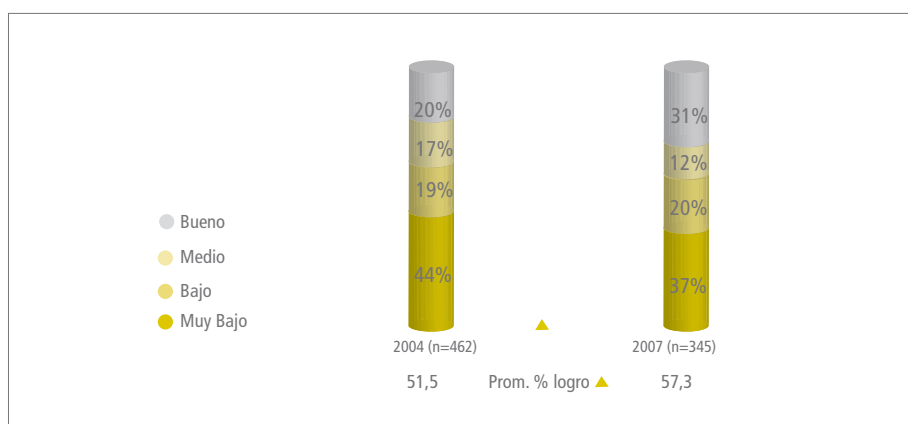
Contenido matemático

En la prueba de contenidos de matemática –que se aplicó en 5º básico- se observan cambios significativos en el rendimiento de los alumnos. Se aprecia un mayor nivel de logro, principalmente, porque aumentan los alumnos con buen dominio del tema. Sin embargo, es preocupante que al término del programa el 57% de los alumnos no maneje los contenidos mínimos para el nivel.

Resultados precálculo 1º básico inicial: porcentaje de niños según criterio de logro.



Contenidos matemática 5to básico: porcentaje de niños según criterio de logro



♦ indica variaciones significativas

Operatoria

En operatoria se midió a los alumnos de 4º y 7º básico. Sin embargo, sólo se vieron cambios significativos en 4º básico, donde aumentó el porcentaje de niños con mayor dominio del tema.

Al terminar el programa, el 62% de los alumnos no alcanza el nivel de rendimiento esperado. Preocupa, especialmente, que en 7º básico el 85% de los estudiantes esté bajo lo esperado y que no se noten cambios respecto de la evaluación inicial. De hecho, en 4º básico hay 6 meses de retraso, mientras que en 7º básico el retraso es de un año y medio.

Los resultados de las pruebas que miden operatoria indican que el grado equivalente obtenido en 4º básico al terminar el programa no varió (3,5), y tampoco el número de alumnos que se encontraba en las categorías de “bajo” o “muy bajo” desempeño. Sin embargo, los alumnos se distribuyen de forma diferente al terminar el programa, ya que se aprecia un movimiento significativo en el porcentaje de escolares con “buen” rendimiento (que aumenta de 17% a 26%), con rendimiento “regular bajo” (que disminuye de 15% a 11%), y con rendimiento regular (que disminuye de 22% a 17%).

Resolución de problemas

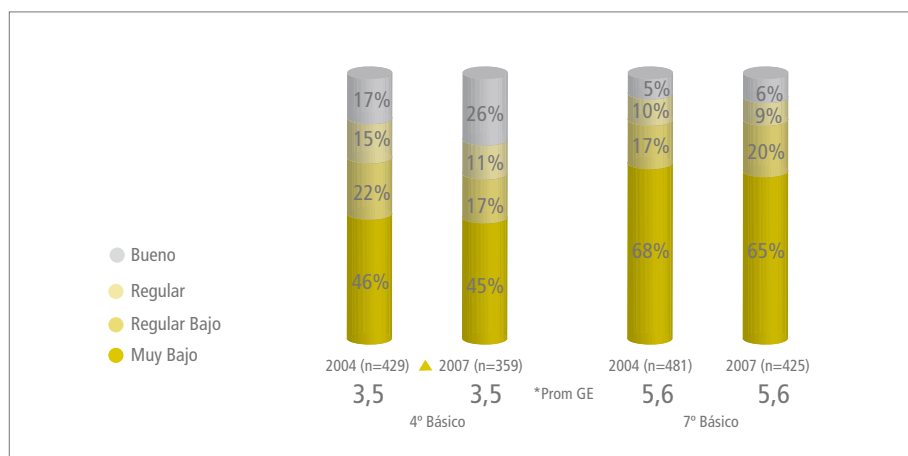
La resolución de problemas se midió en 4º y 7º básico, pero sólo se observaron diferencias significativas en el primer grupo, donde aumentó el porcentaje de niños con mayor dominio del tema y disminuyeron los de nivel muy bajo. Pese a esto, la mitad de los alumnos de 4º básico no alcanzó el nivel esperado.

Por su parte, los resultados obtenidos en 7º básico indican que no hay cambios respecto a la evaluación inicial: el 77% de los escolares está bajo lo esperado y casi la mitad se ubica en un nivel muy bajo.

D. Autoestima alumnos

En el transcurso del programa se trabajó con los profesores en una metodología de apoyo a la autoestima de los alumnos. Por lo mismo, se hizo una medición pre y post a los alumnos de 4º y 8º, en la cual se les preguntó su percepción de sí mismos. Además, a los profesores de todos los cursos se les consultó sobre los niños.

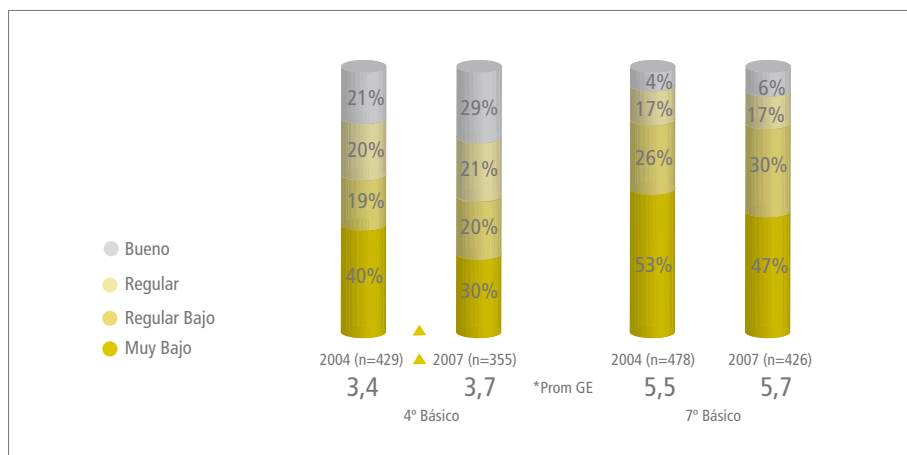
Operatoria matemática: porcentaje de niños según criterio de logro.



*Promedio grado equivalente: equivale al curso “real” en que se encuentran los niños según los resultados de la evaluación.

⚡ indica variaciones significativas

Resolución de problemas: porcentaje de niños según criterio de logro.



*Promedio grado equivalente: equivale al curso "real" en que se encuentran los niños según los resultados de la evaluación.

⬇ indica variaciones significativas

En general, los alumnos presentan un nivel adecuado de autoestima. Sin embargo, se encontró una disminución significativa del porcentaje de alumnos con buena autoestima en la última evaluación. Esta situación fue analizada con los docentes en una jornada y una de las hipótesis que surgió fue que los niños, al trabajar en el tema, quedaron con una

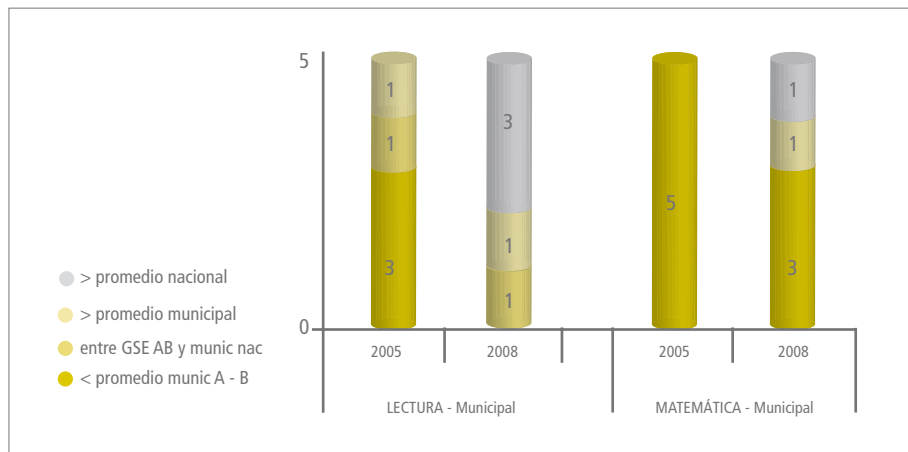
mayor conciencia de su situación y con nuevas herramientas que incluyeron en su evaluación personal. Este hecho, en todo caso, no se produjo a nivel de profesores quienes tuvieron la misma percepción de la autoestima de sus alumnos en la evaluación inicial y final del programa.

Autoestima: porcentaje de niños según criterio de logro.



⬇ indica variaciones significativas

Simce 4° básico 2005 y 2008: Número de escuelas según rango de puntaje.



E. Resultados Simce

Las escuelas urbanas de Constitución que participaron en el Programa interactivo obtuvieron avances sostenidos en los resultados SIMCE de 4° básico, una vez finalizado el programa y durante el acompañamiento realizado el 2007 y 2008. El año 2005 las 5 escuelas municipales participantes tuvieron un promedio cercano a los 235 puntos en lenguaje (lectura) y matemática. El 2008 las mismas escuelas alcanzaron 258 puntos en lectura y 248 en matemática.

Según los resultados de la prueba Simce de lenguaje de 4° básico, al inicio del programa tres escuelas de Constitución tenían puntajes que estaban bajo el promedio nacional municipal de los grupos socioeconómicos A y B. La comuna contaba, además, con una escuela que se ubicaba entre el promedio nacional del nivel AB y el promedio de los establecimientos municipales. Sólo una escuela de Constitución tenía un puntaje superior al promedio nacional municipal.

Al finalizar el programa, los resultados de la prueba Simce de lenguaje de 4° básico cambiaron:

- Una escuela de la comuna se ubicó entre el promedio nacional de los establecimientos del grupo socioeconómico AB y el promedio de las escuelas municipales a nivel país.
- Un establecimiento superó el promedio nacional de las escuelas municipales.
- Tres obtuvieron puntajes que superaron el promedio nacional.

Si se analizan los resultados de la prueba Simce de matemática que rindieron los alumnos de 4° básico al inicio del programa, se observa que las cinco escuelas obtuvieron puntajes bajo el promedio país de las escuelas municipales de los grupos socioeconómicos A y B.

Al finalizar el programa, los resultados de la misma prueba indican que 3 escuelas se mantuvieron con puntajes bajo el promedio país de los establecimientos municipales de los niveles A y B. Sin embargo, una escuela obtuvo un puntaje que superó el promedio nacional de las escuelas municipales y otro establecimiento logró un puntaje sobre el promedio nacional.



REFLEXIONES FINALES

A partir del conocimiento adquirido durante la implementación del Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica en Constitución, de los efectos producidos en las escuelas - a nivel de prácticas pedagógicas y de directivos- y de los resultados de impacto obtenidos por los alumnos, es posible hacer una reflexión en dos niveles:

- A través de los logros se pretende relevar los frutos del gran esfuerzo realizado por las autoridades, los directivos, los profesores y por el equipo que trabajó en el programa. Se revisarán desde el ámbito más amplio de intervención (nivel provincial) a lo más específico (sala de clases).
- Por medio de los aprendizajes se intentará dar una mirada más amplia sobre la experiencia adquirida y sobre aquellos aspectos que se deberían considerar al implementar un programa similar.

1. Logros

- a. A nivel provincial, se estableció una relación positiva y efectiva con el equipo del Departamento Provincial de Educación (Deproe). Para enriquecer su labor y ponerlos al tanto del perfeccionamiento que se estaba realizando, se les brindó un espacio de capacitación en los temas trabajados, considerando la importancia que tienen los supervisores ministeriales en la sustentabilidad del trabajo.
- b. En relación al gobierno comunal, el día 23 de marzo de 2006 la Fundación fue invitada a participar en la sesión ordinaria del Concejo Municipal. En la reunión se entregaron resultados de un diagnóstico educacional de la comuna, elaborado por las autoridades. Dicha instancia permitió conocer mejor la realidad local, sirvió para validar a la Fundación como parte de los involucrados en el tema de la educación comunal, y fortaleció las alianzas con todos los agentes educativos. Sin duda, es muy importante conocer la realidad del lugar que se va a intervenir, pero es aún más interesante conocerla a través de los ojos de quienes forman parte activa de dicha realidad. La posibilidad de compartir miradas es el sello de una buena alianza.
- c. Con el fin de adecuar la enseñanza a las necesidades de los docentes y a la realidad del lugar, el Programa interactivo contó con la flexibilidad necesaria para realizar ajustes y modificaciones a lo planificado inicialmente. De este modo, se desarrollaron instancias de perfeccionamiento que no estaban planeadas en el diseño original del programa, las que tuvieron como objetivo reforzar algunas materias del plan estipulado y abordar temas emergentes relacionados con la

contingencia de las escuelas y de las líneas educacionales del país.

- d. En cuanto a la gestión del perfeccionamiento, se logró una buena relación con las distintas escuelas lo que permitió implementar acciones como la observación de clases, donde la clave es ganar la confianza de los profesores.
- e. En el ámbito de la gestión directiva, un beneficio del programa fue contar con reuniones mensuales de los equipos de las 5 escuelas participantes. El valor de esta instancia estuvo tanto en los contenidos tratados, como en el desarrollo de las sesiones, ya que antes del programa no existía ningún espacio formal donde los directores de las escuelas municipales pudieran tratar temas de interés común.
- f. En cuanto a los avances en las áreas de los contenidos trabajados, según la percepción de los profesores lo más fructífero fue el aprendizaje de técnicas para estimular la autoestima de los alumnos, las nuevas metodologías para enseñar la lectura y la escritura y las pautas para planificar la labor educativa.
- g. Con respecto a los profesores, los logros más importantes fueron:
 - Un alto porcentaje de participación a lo largo del programa. La asistencia a las jornadas se mantuvo en torno al 80%. Por su parte, el 61% de los profesores acreditó haber cumplido con los requisitos del programa durante los tres años de perfeccionamiento. Esta cifra, aunque es más baja que lo esperado, da cuenta del tiempo y del esfuerzo invertido por 104 personas.
 - El incremento en el nivel de motivación que mostraron los profesores por participar en el programa se refleja en la nota que le pusieron al inicio y al término de éste, que subió de 5,4 a 6,0.
 - Gracias a que se produjo una relación de confianza entre el docente y el acompañante externo, y a las buenas experiencias de los primeros profesores que aceptaron ser supervisados en la sala de clases, aumentó considerablemente el número de profesores que accedieron a ser observados.
 - Se incrementó en los profesores el valor de su propio rol como agentes de mediación del aprendizaje de sus alumnos. Esto es muy relevante ya que permite que el docente asuma que mejorar los aprendizajes depende de factores que están al alcance de su mano, lo que favorece una mayor responsabilización y movilización en función del cambio esperado.

- Prácticamente todos los docentes notaron cambios en su quehacer pedagógico, concretamente en clases más dinámicas, una mejor preparación de las clases, mayor acercamiento con los alumnos, mayor diversificación metodológica, etc.
 - Con respecto a la sustentabilidad de los aprendizajes, se pudo dotar a los profesores y a las escuelas de un archivo completo con todos los documentos, textos y materiales necesarios para seguir implementando las metodologías y estrategias trabajadas en cada una de las áreas del perfeccionamiento. Por otra parte, se capacitó a un grupo de profesores denominados “monitores comunales” para que cumplan con la misión de colaborar en la formación de los profesores que se vayan incorporando a las escuelas, para facilitar el aprendizaje de lo entregado en el programa.
- h. En relación a los alumnos, se registraron logros importantes en lectura y matemática:
- A nivel general, se aprecian logros en dominio lector, especialmente, respecto a la calidad lectora donde se observa un alza en todos los cursos evaluados: 2°, 3°, 6° y 8° básico. Por su parte, la velocidad lectora subió significativamente en 6° y 8° básico.
 - Los talleres de lectura resultaron muy efectivos. Después de las 12 sesiones que dura el taller el 75% de los alumnos avanzó en calidad lectora y la mitad del curso mejoró en velocidad.
 - En matemática, tanto en resolución de problemas como en operatoria, los avances resultaron significativos en 4° básico.
- i. En cuanto a las familias, el aporte realizado a través de las charlas a la comunidad fue una importante forma de potenciar el trabajo desarrollado con las escuelas. Se realizaron 3 charlas abiertas al público general, que tuvieron un alto impacto tanto por la calidad de los profesionales escogidos como por su cercanía y calidez. Las autoridades educativas, por su parte, destacaron la asistencia a estas charlas, que en su conjunto reunieron a 650 personas.

2. Aprendizajes

Para facilitar la exposición de los aprendizajes obtenidos, esta parte de la reflexión se organizó en base a las tres instancias del programa, esto es, a la implementación o producto; a la transferencia o efecto; y a la sustentabilidad de esta transferencia.

a) Implementación

- En educación el factor tiempo siempre es una tensión, dado que es un recurso limitado. En el desarrollo del programa el tiempo se requería para asistir a las jornadas, para planificar y preparar la entrega de contenidos a los alumnos utilizando las nuevas estrategias.

Se concluyó que quienes lograron una buena asistencia, se apropiaron de los contenidos trabajados e invirtieron parte importante de su tiempo en planificar y preparar sus clases obtuvieron mejores logros. Es interesante detectar que, en el mediano plazo, la inversión de tiempo se compensa con las nuevas competencias que permiten dejar atrás prácticas que significaban emplear más tiempo para obtener los mismos o menores resultados.

- Una situación que jugó en contra de la asistencia y de la participación de los profesores en el programa fue la rotación de los docentes. Este hecho obstaculizó, permanentemente, la posibilidad de lograr una buena implementación de todo lo planificado.

En cuanto a la gestión del sostenedor éste tema debería ser uno de los aspectos considerados al momento de establecer el compromiso de perfeccionamiento de sus escuelas. Dicha situación también afectó a las autoridades comunales, ya que en un período de 4 años (2004-2007) se trabajó con 3 alcaldes y con 4 personas distintas que estuvieron a cargo de la coordinación entre el municipio y el programa.

- En relación a la entrega de contenidos surgió cierta tensión debido a la heterogeneidad de los profesores en el manejo de las distintas disciplinas y al ajuste que esto demandó al programa. Un porcentaje importante de profesores tuvo dificultades en el manejo de los contenidos de su curso, lo que obstaculizó la apropiación de las estrategias.

Esta situación está relacionada con la formación continua que reciben los profesores del país. Sin embargo, si se tiene presente al momento de iniciar el programa, se pueden tomar ciertas medidas para dar al perfeccionamiento un enfoque más directivo y cercano a las necesidades. En el caso del Programa interactivo realizado en Constitución, el tema provocó a la Fundación una constante disyuntiva entre optar por establecer un rol más prescriptivo o por un rol de mayor profesionalización. Lo ideal es establecer una línea de capacitación orientada al desarrollo profesional, que fomente las competencias y los conocimientos que permitan al profesor aprender, profundizar y mejorar sus

prácticas pedagógicas, para tomar mejores decisiones sobre cómo optimizar la enseñanza.

De acuerdo a la experiencia resulta pertinente diseñar un programa de trabajo que considere la entrega de herramientas, conocimientos y habilidades que apunten hacia la profesionalización docente, partiendo desde lo más prescriptivo, esto es, de las estrategias paso a paso y los contenidos específicos. Esta forma sería una buena manera de responder a las necesidades de los alumnos que se encuentran actualmente en el sistema escolar.

- En futuras aplicaciones de este programa sería muy interesante poder incorporar estrategias concretas de trabajo para el aula y la escuela en las distintas temáticas. Así, se podrían desarrollar los contenidos en forma de módulos de trabajo con una estructura común, orientados a metas de aprendizaje y a la instalación de competencias docentes que puedan aplicarse a otros ámbitos.
- Otra inquietud que surgió con respecto a los contenidos se refiere a la amplitud con que deben ser tratados los temas. En el nivel parvulario y en el primer ciclo básico este problema se resuelve con cierta facilidad, ya que la mayor parte de los profesores tiene una formación general. Sin embargo, en el segundo ciclo el tema es más complejo porque implica, por un lado, tener una oferta más variada para motivar a los profesores que trabajan en los distintos subsectores y, por otro, hacer ver a los docentes que las destrezas básicas (lenguaje y razonamiento lógico matemático) deben ser trabajadas en forma transversal en todos los niveles y en todas las disciplinas.
- Otro aspecto interesante de este análisis tiene que ver con la cantidad y profundidad de los contenidos de un área, en comparación con los de otra. Específicamente, se refiere a qué importancia se le da al desarrollo de destrezas relacionadas con lenguaje, razonamiento lógico y autoestima, considerando que el tiempo es finito y que probablemente ningún tema podrá ser abordado en su totalidad.
- Cuando se trabaja con monitores externos puede suceder que el capacitador no tenga las referencias necesarias sobre el nivel de formación de los capacitados. Ante esta realidad sería importante que el equipo profesional de la Fundación genere más instancias en las cuales pueda entregar información sobre el contexto en el cual tendrán que trabajar los monitores externos, de modo que puedan ajustar sus contenidos a las necesidades reales y urgentes de los profesores.

- No porque se entregue o trabaje un determinado contenido o estrategia con los docentes se les está enseñando su transferencia al aula. Es fundamental hacer el trabajo completo, esto es, enseñar el contenido y el cómo se enseña. No se puede esperar que el profesor haga la transferencia solo, es necesario acompañarlo en ella. En este contexto, como capacitadores, hay que saber “enseñar a enseñar” para que los profesores perfeccionen o enriquezcan su forma de hacer las clases y los alumnos puedan aprender más y mejor. El foco del perfeccionamiento siempre es el aprendizaje de los estudiantes: lo que importa es que los nuevos contenidos y las metodologías innovadoras impacten positivamente en el proceso de aprendizaje del alumno.
- En la misma línea, no basta con enseñar a usar materiales, guías, pautas, etc. Es necesario contextualizarlos, ponerles objetivos de enseñanza y de aprendizaje y darles ejemplos concretos de actividades para su uso. Posteriormente, hay que mostrarles las distintas formas de transferir ese conocimiento o habilidad a otros contenidos y, recién entonces, se puede esperar que los profesores hagan la transferencia. En este sentido, no hay materiales mágicos que operen bien si no hay una planificación que dé cuenta de los objetivos de su uso. Es importante considerar la brecha entre lo que significa “aprender” a incorporar cierto material educativo desde lo personal, versus aprender a utilizarlo para ponerlo al servicio de la enseñanza y del aprendizaje. Así, si el propósito es usar el material al servicio del aprendizaje de los alumnos, el requisito es que los profesores logren incorporar el uso de dicho material en su práctica diaria y que cuenten con una planificación paso a paso.
- La experiencia de Constitución indica que es positivo hacer jornadas de trabajo más largas para tener la oportunidad de aprovechar de desarrollar, por un período más prolongado y con mayor profundidad, determinados temas con distintas metodologías (talleres teóricos y prácticos).

b) Efectos

Los aprendizajes que se describen a continuación se refieren a lo que los directivos y profesores internalizaron, se apropiaron y pudieron transferir a la escuela y/o al aula.

Todo esto considerando que un aspecto que suele generar tensión, tanto en educación como en otros ámbitos, es el cambio en sí mismo. Si bien esta es una variable que tiene muchas aristas, en el caso del programa el tema tuvo relación con el factor tiempo, entendido como el aprovechamiento de la hora de clase para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Muchas veces los profesores suman nuevas acciones a la sala de clases, pese a que no siempre alcanzan a realizarlas de manera óptima. Durante el perfeccionamiento es necesario transmitir con fuerza que el cambio no es hacer más, sino hacerlo con prácticas más eficientes, para que exista una óptima alineación entre el objetivo, la actividad, los recursos y la evaluación.
- Una variable que afecta directamente los efectos del programa está dada por las relaciones interpersonales al interior de cada escuela: clima laboral, equipo, liderazgo, comunicaciones, etc. El tema debe abordarse desde el inicio, especialmente si se trabaja con escuelas grandes – con equipos que superan los 25 profesores, como las escuelas de Constitución que participaron en este programa -.
- Es indispensable que los profesores se apropien de las estrategias. Esto significa que no basta con que las conozcan, sino que es necesario que tengan pautas donde se defina paso a paso cómo se aplican, que las utilicen, las practiquen y luego las vuelvan a revisar. En síntesis, es necesario enseñarlas y luego acompañar a los docentes en su aplicación dentro de la sala de clases. Y, después de haber hecho esto, es importante hacer una revisión de lo aprendido en el marco de una instancia de afinamiento.
- Las observaciones de clase constituyen una de las mejores instancias para saber cuánto transfieren los profesores al aula lo aprendido en el programa, para poder retroalimentar su desempeño. De hecho, el rol que juegan estas supervisiones dentro del programa es vital. En relación a esta instancia se plantea el desafío de poder sistematizar la información que se obtiene a través del acompañamiento dentro de la sala, desde la planificación de la clase hasta la puesta en práctica. Así se podría recoger información de lo que pasa a nivel escuela con la transferencia de los contenidos y estrategias. Las pautas de observación son una excelente herramienta para sistematizar esta modalidad o instancia de aprendizaje.
- Otra fuente de muchos aprendizajes fue el trabajo con los equipos directivos. A través de esta instancia se pudo constatar que muchas veces nos basamos en supuestos que no siempre se cumplen. Por ejemplo, que todas las escuelas tienen director o encargado de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP); que estos cargos se encuentran bien definidos y conocidos por todos; que se complementan unos con otros trabajando en equipo por un mismo fin, etc. En esta línea todo el trabajo que implique analizar, reflexionar y definir roles y tareas de los distintos directivos tiende a ser un importante aporte a la gestión escolar, particularmente en

relación al ámbito pedagógico. De igual modo, el fomento del trabajo en equipo, el intercambio de visiones y opiniones, es algo que no sólo ayuda a mejorar el clima de la escuela, sino que también a la gestión administrativa y pedagógica. Esta reflexión invita a que en futuros programas se haga un fortalecimiento y un apoyo mayor a los equipos directivos de las escuelas.

- Cuando se piensa en los equipos directivos se supone que éstos trabajan en función de metas claras y compartidas, pero en la práctica esto no siempre es así. Sin duda, todo el apoyo que se pueda entregar para ayudar a definir y a consensuar puede ser un avance significativo dentro de la labor general. Además, podría ser un gran impulso para que el equipo directivo de la escuela trabaje en forma más articulada en torno a las materias de la capacitación.

c) Sustentabilidad

- Con frecuencia, a nivel de equipos directivos se produce cierta tensión entre el rol de liderazgo pedagógico y el rol administrativo. Si bien estas dos áreas no son excluyentes y deberían ser complementarias, muchas veces la gran carga de tareas administrativas internas y externas obstaculiza las labores relacionadas con el liderazgo del proceso educativo. A raíz de esto surge la pregunta sobre el tamaño que deberían tener los equipos directivos, según la cantidad de tareas o demandas a las que deben responder y la posibilidad de ser expertos en todas ellas.

Este tema afecta la implementación del programa y tiene repercusiones serias en el aula. Por lo mismo, es un aspecto central que se debe profundizar en futuras experiencias para mejorar la sustentabilidad del perfeccionamiento, ya que en el mediano plazo juega en contra de la proyección de metas, estrategias, o de cualquier trabajo sistemático.

- Si bien el programa tiene una duración de tres años, terminada esta etapa comienza un período de acompañamiento y seguimiento. Esta secuencia debería asegurar la transferencia de los contenidos trabajados y su sustentabilidad en el tiempo. Dado que cada programa responde a una realidad distinta, establecer cuándo cerrar el acompañamiento o terminar con el seguimiento es, sin duda, una decisión que cuesta definir al inicio del programa.

Por lo mismo, surge con fuerza la inquietud entre implementar un programa en forma rígida o hacerlo en forma más flexible, con espacio para fortalecer aspectos claves para la consecución de objetivos, aún cuando sea a través de acciones que no aparecen dentro del diseño inicial. Si se

opta por una entrega más flexible - extendiendo el plazo de intervención y/o incorporando nuevas actividades – surge igualmente la pregunta sobre cuál es el límite de acciones a realizar y cuánto tiempo acompañar y hacer seguimiento del programa.

Esta duda debería intentar resolverse al diseñar el programa. De esta forma, se podría dejar abierto un espacio limitado para moverse con cierta flexibilidad, levantando indicadores que ayuden a responder cuáles son los límites de esta flexibilidad, de acuerdo a ciertos objetivos.

- Pese a no tener una línea de trabajo definida con el Departamento Provincial de Educación (DEPROE de Talca), durante el programa surgió la posibilidad de intercambiar experiencias con los supervisores provinciales del Ministerio de Educación. Esta experiencia resultó muy relevante para la sustentabilidad del perfeccionamiento, ya que una vez finalizado el programa ellos son los que continúan visitando las escuelas periódicamente. El hecho de que manejen el mismo lenguaje y de que sepan qué es lo que el deben seguir haciendo el DAEM, los directores y los profesores para dar continuidad a los temas trabajados, es un impulso importante para que se mantengan las acciones y estrategias aprendidas.
- En forma paralela al desarrollo del programa los profesores tuvieron que someterse a la evaluación docente. Esto generó cierta tensión en el trabajo pedagógico y sirvió para validar algunos temas tratados en el programa, especialmente, los relacionados con la planificación de clases. De igual modo, motivó a los docentes para que se dejaran observar por los profesionales de la Fundación, ya que consideraron que dicha experiencia les serviría como una forma de prepararse para la supervisión ministerial. Muchos profesores agradecieron el trabajo realizado en las capacitaciones, porque les ayudó a prepararse para ser evaluados. Sin duda, el hecho de que la propuesta de Fundación Educacional Arauco se complementa con los requerimientos ministeriales sirvió para reforzar el impacto de los temas trabajados con los profesores.
- Una de las acciones específicas que plantea el programa como herramienta de sustentabilidad es la formación de monitores comunales. Así, con el objetivo de consolidar y ampliar la implementación de estrategias de lenguaje, razonamiento lógico matemático y autoestima, se capacitó a profesores en cada una de estas áreas para que, a su vez, apoyaran a los profesores nuevos de las escuelas participantes, en la práctica rigurosa y sistemática de las estrategias propuestas.

Una muestra del buen resultado de esta estrategia de sustentabilidad es que durante el año 2008, 10 profesores nuevos de la comuna fueron capacitados en cada una de las estrategias.

Los monitores tienen como rol principal asegurar la continuidad de las estrategias trabajadas. Por lo mismo, es importante reafirmar el carácter sistémico que se requiere para que estas personas cumplan bien su tarea, considerando que la capacitación que realicen dependerá tanto de ellos, como del Departamento de Educación Comunal, de la dirección de cada escuela y de la disposición de los nuevos profesores. Para lograr coordinarlos a todos es importante sistematizar y dejar registro de las acciones que se tienen que realizar, con el nombre o el cargo de la persona encargada de su ejecución. Nada puede quedar abierto a la improvisación, a la buena voluntad ni a la toma de decisiones de última hora.

- Uno de los aspectos importantes que aún es necesario reforzar a los docentes en futuros programas es la promoción de la cultura del aprendizaje y la evaluación. De hecho, los resultados nacionales de la evaluación docente realizada durante los años del programa muestran que las dos dimensiones peor evaluadas en el portafolio son la “calidad del procedimiento de evaluación” y la “utilización de los resultados de la evaluación” (Bonifaz, 2007; Manzi, 2007).
- Durante el programa se trabajó con los profesores en cómo obtener información de los logros de los alumnos en función de las metas de aprendizaje de dominio lector, a través de instrumentos que permiten evaluar dicha destreza desde 2º hasta 8º básico.

En esta área lo que se alcanzó a realizar es insuficiente. De hecho, en futuros programas, se deberían entregar más herramientas o instrumentos que permitieran a los docentes evaluar otros temas. Un punto fundamental es considerar que los instrumentos de evaluación deben entregar señales claras a los profesores para que sepan cómo trabajar para poder guiar, coherentemente, el aprendizaje de sus alumnos.

- Un desafío que debe ser abordado, paulatinamente, según la importancia que pueda adquirir en el mejoramiento de los resultados de los aprendizajes de los alumnos, es el uso de las TIC's en la escuela.



REFERENCIAS

- Arancibia, V. (1994). "Teachers formation and training: Impact on learning in the United States". Bulletin 34. UNESCO/ORELAC.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (1997). "Manual de psicología educacional". Santiago, Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- Bachelet, M. (2007). Mensaje presidencial de Michelle Bachelet, 21 de mayo de 2007. http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/21deMayo2007.pdf.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (1997). "Evaluación: Una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos". Washington, Oficina de Evaluación (EVO).
- Bandura, A. (1982). "Teoría del aprendizaje social". Madrid, Espasa Calpe.
- Bonifaz, R. (2007). "Evaluación docente y formación continua". Presentación realizada en el seminario 'Evaluación docente en Chile: fundamentos, experiencias y resultados'. Santiago, 2 de octubre de 2007. Mide UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bruner, J. (2000). "Educación: escenarios de futuro". Nuevas tecnologías y sociedad de la información, PREAL.
- Brunner, J.J., & G. Elacqua (2003). "Capital humano en Chile". Santiago, La Araucana.
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1995). Taller de Lenguaje "Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito". Editorial Dolmen, Santiago.
- Condemarín, M. & Medina, A. (1999). Taller de Lenguaje II: "Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de segundo ciclo básico". Editorial Dolmen, Santiago.
- Cox, C. (Editor) (2003). "Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile". Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- Craig, H.J., Kraft, R. J. & du Plessis, J. (1998). "Teacher Development: Making an Impact". Washington, USAID, ABEL y World Bank.
- Dávalos, L. (2002). "Los directores eficientes". Publicado en <http://www.educadormarista.com/articulos/direfeci.htm>.
- Departamento provincial de Educación, Provincia de Talca (2003). "Datos de matrícula". Documento interno no publicado.
- Farrel, J.P & Oliveira, J.B. (1993). "Teachers in development: improving effectiveness and managing costs". EDI. The World Bank, Washington, D.C.
- Fundación Educacional Arauco (1994). Informe final "Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica rural. Arauco 1991- 1994, Santiago.
- Fundación Educacional Arauco; Marchant, T. & Tarky, I. (1997). "Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito". Editorial Universitaria, Santiago.
- Fundación Educacional Arauco (1998). Informe final "Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica". Cañete 1995- 1998, Santiago.
- Fundación Educacional Arauco y Centro de Estudios del Desarrollo y la Estimulación Psicosocial (CEDEP) (1998). "Conocer e incorporar a la comunidad en la escuela: una propuesta para el equipo docente". Editorial Dolmen Educación, Santiago.
- Fundación Educacional Arauco; Marchant, T. & Recart, I. (2000). "Un modelo colaborativo psicólogo educacional - profesor, para apoyar a alumnos con dificultades leves de aprendizaje en comunas de pobreza". Revista Psykhe vol. 9, nº 1. Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fundación Educacional Arauco; Cofré, A. y Tapia, L. (2002). "Matemática recreativa en el aula". Ediciones Universidad Católica, Santiago.
- Fundación Educacional Arauco; Marchant, T., Haeussler, I.M. y Torretti A. (2002). "TAE: batería de test de autoestima escolar". Ediciones Universidad Católica, Santiago.
- Fundación Educacional Arauco; Cofré, A. y Tapia, L. (2003). "Cómo desarrollar el razonamiento lógico matemático". Editorial Universitaria, 3ª edición, Santiago.
- 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". Santiago.
- Fundación Educacional Arauco; 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 Psycke Vol. 12 Nº2. Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fundación Educacional Arauco; Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B. & Sanhueza, J. (2004). "Pruebas de Dominio Lector Fundación Educacional Arauco, para alumnos de enseñanza básica". Ediciones Universidad Católica de Chile, 4ª Edición, Santiago.
- Fundación Educacional Arauco; Marchant, T., Recart, I. (2004). "Apoyo a niños de aprendizaje regular en destrezas básicas: una estrategia de trabajo por grupos nivel". Revista Enfoques Educativos vol. 6, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Fundación Educacional Arauco (2004). Informe final "Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica". Tirúa 2000- 2003, Santiago.
- Fundación Educacional Arauco; Lucchini, G. (Ed.) (2005). "Niños con necesidades educativas especiales: cómo enfrentar el trabajo en el aula". Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- García- Huidobro, J.E. (editor) (1999). "La reforma educacional chilena", Editorial Popular, Madrid.
- Gorostegui, M.E. (1992). "Adaptación y construcción de las normas de la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris". Tesis para optar al título de psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Haeussler, I.M. y Milicic, N. (2005). "Confiar en uno mismo".

- Programa de autoestima, Editorial Santillana, Santiago.
- Hevia, E. (ED) (2003). "La educación en Chile, hoy". Universidad Diego Portales, Santiago.
 - Honeyman, P. (1998). "Coaching". Documento de trabajo no publicado, Santiago.
 - Ilustre Municipalidad de Constitución (2002). "Plan de desarrollo educativo municipal 2003" (PADEM). Departamento de Educación Municipal, Constitución.
 - Instituto Nacional de Estadísticas (INE 2002). "Censo 2002". CD con resultados de población y vivienda.
 - Lagos, R. (2003). Mensaje presidencial de Ricardo Lagos, 21 de mayo de 2003. Publicado en http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/21m2003.pdf.
 - Manzi, J. (2007). "Evaluación docente: antecedentes, resultados y proyecciones". Presentación realizada en el seminario 'Evaluación docente en Chile: fundamentos, experiencias y resultados'. Santiago, 2 de octubre de 2007. Mide UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
 - Milicic, N. (2001). "Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar". Programa 900 escuelas, Mineduc, Santiago.
 - Ministerio de Educación (1999). "Resultados Simce 4º básico 1999". Publicado en www.simce.cl
 - Ministerio de Educación (2009). "Resultados Simce 4º básico años 2005, 2006, 2007 y 2008". Publicado en www.simce.cl
 - Ministerio de Educación (2000). "Resultados Simce 8º básico 2000". Publicado en www.simce.cl
 - Ministerio de Educación (2002). "Resultados Simce 4º básico 2002". Publicado en www.simce.cl
 - Ministerio de Educación (2002). "Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica". Actualización 2002, Santiago.
 - Ministerio de Educación (2003). "Marco para la buena enseñanza". Publicado en <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>.
 - Ministerio de Educación (2004). "Modificaciones a la Ley de Jornada Escolar Completa". Publicado en <http://www.mineduc.cl/usuarios/jec/doc/200508011104060.reformaleyjec.pdf>.
 - Ministerio de Educación (2010). "Programas de estudio de la educación parvularia y la educación básica". Publicados en <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/programas-de-estudios/educacion-parvularia/> y <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/programas-de-estudios/educacion-basica/>
 - Ministerio de Planificación (2000). Encuesta CASEN 2000. División Social, Departamento de Información Social.
 - Ministerio de Planificación (2003). Encuesta CASEN 2003. División Social, Departamento de Información Social.
 - Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). "La dirección escolar: análisis e investigación". CIDE, Madrid.
 - Paredes R. y Lizama O. (2006). "Restricciones, gestión y brecha educativa en escuelas municipales". Publicado en <http://www.puc.cl/agendapublica/>
 - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) (2000). "Desarrollo Humano en Chile. Más sociedad para gobernar el futuro". En http://www.pnud.cl/prensa/4.asp#Informes_de_Desarrollo_Humano_en_Chile
 - Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). "Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política". En Estudios socioeconómicos N° 31, CIEPLAN, marzo 2007.
 - Reasoner, R. (1982). "Building self-esteem: teacher's guide and classroom materials". Consulting Psychologists Press, Inc., California.
 - Reasoner, R. y Dusa, G. (1991). "Building self-esteem in the secondary schools". Consulting Psychologists Press, Inc., California.
 - Saffie, N. (1992). "Valgo o no valgo". Ediciones Paulinas, Santiago.
 - Sancho, A., Arancibia, V. y Schmidt, P. (1998). "Experiencias educacionales exitosas". Serie de Opción Social N° 52. Instituto de Libertad y Desarrollo, Santiago
 - Schön D. (1998). "El profesional reflexivo". Editorial Paidós, Barcelona.
 - Stolp, S. (1994). "Liderazgo para la cultura escolar". Publicado en http://scholarsbank.uoregon.edu/jspui/bitstream/1794/3403/1/digest091_spanish.pdf.

Informe final “Programa interactivo para el desarrollo de la educación básica”, Constitución 2004-2007.

Autoras: Marcela Sáez y Viviana Hojman, con la colaboración de Ana María Domínguez y Felipe Del Real.

Edición: Área de Extensión y Comunicaciones, Fundación Educacional Arauco

Diseño e impresión: www.publisiga.cl

Impresión: Por confirmar

Nº ISBN



AV. SANTA MARÍA 2120
PROVIDENCIA, SANTIAGO DE CHILE.
TELÉFONO: (56-2) 4994800
E-MAIL: FUNDACION@ARAUCO.CL

WWW.FUNDACIONARAUCO.CL