



NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA
División de Educación General

Memoria 2004 - 2005
Políticas del Período

Diciembre, 2005

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1

Política del Nivel de Educación Básica: Orientaciones Generales

CAPÍTULO 2

Componentes y Líneas de Acción del Nivel de Educación Básica

CAPÍTULO 3

Conclusiones y Desafíos 2006

ANEXO

El Nivel de Educación Básica en Cifras

PRESENTACIÓN

Este documento tiene por objeto dar cuenta de las principales iniciativas desarrolladas por el Nivel de Educación Básica del Ministerio de Educación durante los años 2004 y 2005 en vistas a potenciar la calidad y equidad de la enseñanza básica del país.

En el capítulo I se presenta el marco general de la política del Nivel de Educación Básica y las prioridades y objetivos estratégicos que se han definido durante este período. El capítulo II operacionaliza estas prioridades y describe detalladamente los componentes y acciones realizadas. El capítulo III esboza algunas conclusiones y desafíos que debieran ser abordados desde el 2006 en adelante. En el anexo se exponen datos y cifras que permiten entender y caracterizar el universo de escuelas a quienes dirige sus políticas el Nivel de Educación Básica.

CAPÍTULO I

Política del Nivel de Educación Básica: Orientaciones Generales

1. Desafíos para el Nivel de Educación Básica

El sistema educativo se ha transformado de manera sustantiva en las últimas décadas, mejorando el acceso y las condiciones de estudio del alumnado. El presupuesto para el sector aumentó significativamente desde 1990; las condiciones salariales de los docentes se han incrementado progresivamente durante la década; han aumentado los recursos de aprendizaje distribuidos en escuelas y liceos, así como el apoyo social a alumnos y alumnas. Además, la jornada escolar completa ha permitido ampliar el tiempo escolar y mejorar la infraestructura de los establecimientos.

Pese a estos importantes logros, la reforma ha impactado más levemente en las prácticas pedagógicas, es decir, en las formas de enseñanza y aprendizaje. Si bien la mayoría de los docentes ha incorporado formas de trabajo más motivadoras, activas y desafiantes para los alumnos, y se ha logrado una mayor proximidad y calidez en las relaciones entre profesores y alumnos, suele observarse también un activismo desconectado de los aprendizajes esperados, un uso poco efectivo del tiempo, una insuficiente estructura en la enseñanza y, en muchos casos, una ausencia de planificación global y clase a clase, entre otras deficiencias.

Concordantemente, los resultados de aprendizaje medidos por la prueba SIMCE no han mejorado significativamente. En términos relativos, estos resultados siguen siendo muy desiguales para niños de familias de sectores pobres si se compara con los niveles socioeconómicos superiores¹. En términos absolutos, los niveles de aprendizaje que logran nuestros alumnos son todavía bajos, tanto respecto de los aprendizajes esperados por el currículo nacional, como respecto de los estándares internacionales².

El camino recorrido plantea un desafío tal vez más complejo que el que se asumió a comienzos de los 90. Hoy se trata de profundizar la reforma curricular en el aula, lo que significa mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lograr tal propósito supone fortalecer el trabajo de desarrollo profesional docente iniciado durante la década pasada

¹ De acuerdo al SIMCE 2002 para 4º básicos, la brecha de resultados de aprendizaje entre alumnos de nivel socioeconómico alto y bajo es de 76 puntos en lenguaje y de 81 puntos en matemática. Esta última aumentó en 6 puntos respecto de la medición SIMCE 1999. De acuerdo al SIMCE 2004, la brecha de resultados de aprendizaje entre alumnos de nivel socioeconómico alto y bajo es de 67 puntos en lenguaje y de 73 puntos en matemática. Esta última aumentó en 12 puntos respecto de la medición SIMCE 2000.

² En la prueba TIMSS 2003 de matemática para alumnos de 14 años, de entre 45 países Chile se ubica en el lugar 39 con un puntaje de 387 puntos. El promedio de todos los países es de 467, siendo el más alto Singapur con 605. En la prueba PISA+ 2001 de lectura para alumnos de 15 años, un 20% de los niños chilenos obtuvo un puntaje bajo el nivel 1 (inferior) en comparación con un 6% de los estudiantes de los países de la OCDE. Sin embargo, comparado con los demás países latinoamericanos participantes, Chile obtiene mejores resultados (Argentina, México, Brasil y Perú tienen en promedio un 27% de estudiantes bajo el nivel 1).

a través de los programas de mejoramiento de la calidad y equidad³, solo que sobre la base de unas condiciones mucho más favorables y sólidas del sistema escolar. Este trabajo de profundización pasa hoy día, principalmente, por la implementación y apropiación del nuevo currículo por parte de los docentes, de una complejidad y exigencia equiparable a los de países desarrollados, y cuyo diseño y difusión acaban de finalizar .

Para ello es necesario generar mejores condiciones en el trabajo de docentes y alumnos, las que son mucho más críticas en escuelas de bajos rendimientos y que atienden a alumnos de sectores de pobreza . Esto requiere de un mejor apoyo y soporte técnico de la supervisión ministerial⁴, de mejores estrategias de formación y capacitación docente, y de una mayor capacidad de gestión pedagógica en el equipo directivo de la escuela, esto es, una conducción orientada a la planificación, organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a este diagnóstico, las políticas del Nivel de Educación Básica apuntan a tres objetivos fundamentales:

- ❖ **Calidad:** para el logro de la calidad, se consideran dos criterios fundamentales: exigencia y apoyo; exigencia, en el sentido de explicitar y exigir que se cumplan los aprendizajes esperados que deben lograr los niños de acuerdo al currículo nacional e impulsar a los establecimientos escolares a fijar sus propios compromisos de aprendizaje y estrategias de mejoramiento. Apoyo a los supervisores, sostenedores, directivos, docentes y familias -según sus niveles de responsabilidad- mediante orientaciones e instrumentos pedagógicos que ayuden a la apropiación curricular.
- ❖ **Equidad:** para el logro de la equidad se consideran tres aspectos esenciales: la discriminación positiva a poblaciones escolares de menores recursos socioeconómicos y educativos; la atención a las necesidades educativas especiales de niños y niñas con retraso escolar, talentosos o alumnos integrados; y la no selección ni discriminación a los alumnos por razones de rendimiento, nivel socioeconómico o cultura en escuelas con subvención estatal.
- ❖ **Participación:** se reconoce que existen diversos actores involucrados en la tarea educativa, en especial, los sostenedores, directivos, familias y universidades formadoras de maestros. Ello supone concebir al Ministerio de Educación como un orientador y regulador de las políticas, pero también como una institución que articula y da espacios a otros para colaborar en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

³ Aquí hay que destacar los Talleres de Profesores desarrollados por el Programa de las 900 Escuelas y, luego, los esfuerzos desarrollados por el programa MECE a través de los Comités Comunales de Educación Parvularia, los Microcentros Rurales en Educación Básica Rural, así como los Grupos Profesionales de Trabajo en Educación Media. Estas instancias han generado un espacio de trabajo entre profesores rompiendo su habitual aislamiento. Han resultado, asimismo, de gran importancia para el manejo del discurso pedagógico de la Reforma y la exploración de prácticas de enseñanza y aprendizaje que recogen los avances de la pedagogía del último siglo. Sin embargo, han tenido dificultad para incidir en el cambio de las rutinas diarias en el aula que son, a fin de cuentas, el espacio real en que se producen los aprendizajes escolares de niños y niñas.

⁴ Objetivo estratégico en el que trabaja fuertemente la Coordinación Nacional de Supervisión.

2. Prioridades del Nivel de Educación de Básica

Los propósitos de calidad, equidad y participación se concretizan en tres prioridades. La primera y central, es el mejoramiento sustantivo de la enseñanza para lograr los aprendizajes esperados en el marco del nuevo currículo para la Educación Básica. Las otras dos prioridades contribuyen o fortalecen la anterior y se refieren al mejoramiento de la gestión y de la convivencia escolar.

2.1. Implementación curricular: priorizar los aprendizajes de base en lenguaje y matemática desde 2° NT de Educación Parvularia a 4° Básico

El Nivel de Educación Básica tiene a su cargo apoyar la implementación del marco curricular y programas de estudio para la Enseñanza Básica en todos los subsectores y niveles. No obstante, dado que los últimos resultados de las mediciones nacionales para cuartos básicos no muestran avances en los aprendizajes fundamentales⁵, se ha puesto un acento especial en los años iniciales (2° NT a 4° básico) y en el desarrollo de los aprendizajes de base en lenguaje y matemática. Son estos aprendizajes los “puentes” que permiten transitar hacia las demás disciplinas escolares. Se trata de competencias culturales fundamentales e imprescindibles y su dominio es el cimiento de lo que el niño o niña será capaz de aprender durante su trayectoria escolar. A su vez, constituyen destrezas o competencias culturales fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía fundada en el diálogo, la deliberación y la capacidad de los sujetos de participar en las decisiones que los afectan.

Poner como foco central la implementación curricular implica hacer más efectivas las prácticas de enseñanza y aprendizaje y desarrollar una gestión pedagógica que mejore las condiciones para la enseñanza. La investigación en educación muestra conclusiones relevantes en este ámbito. Pueden mejorar las condiciones y contextos de aprendizaje como fruto de las políticas educacionales: avanzar en equidad a través de políticas de ampliación de cobertura y retención, mejorar el acceso a recursos tecnológicos y didácticos, ampliar el tiempo escolar. Sin embargo, estos elementos no aseguran un cambio en el núcleo de las prácticas pedagógicas. Si éste no cambia, el trabajo de los alumnos y el nivel de su formación intelectual y moral tampoco variarán de manera significativa. De ahí el foco que el Nivel de Básica ha puesto en la implementación curricular, entendida como la búsqueda de los aprendizajes que la sociedad espera de sus futuros ciudadanos, particularmente, de ciertas competencias fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia, como son el dominio del lenguaje oral y escrito, de la matemática y de la ciencia.

En el caso del aprendizaje de la lectura, los niños deben ser capaces de construir significado de los textos que interrogan y decodifican, es decir, lograr la lectura comprensiva de diversos textos literarios y no literarios y manejar un vocabulario amplio. Respecto de la escritura, deben lograr producir textos escritos breves, tanto en forma manuscrita como digital, para comunicar ideas, pensamientos o informaciones a otros, incorporando progresivamente las normas ortográficas y gramaticales. Tanto la

⁵ En el año 2002 no hubo variaciones significativas de los resultados en relación a 1999 en las tres pruebas. En Lenguaje y comunicación el promedio nacional fue de 251 puntos, en Matemática 247 puntos y en Comprensión del medio 251 puntos.

lectura como la escritura se construyen sobre la base del desarrollo de la comunicación oral, que implica la capacidad de escuchar y hablar con propósitos comunicativos claros.

En matemática, se busca no solo que los niños sumen, resten, multipliquen y dividan, sino que estas operaciones les sirvan como instrumentos para resolver problemas, analizar información cuantitativa de la realidad y desarrollar habilidades ligadas al razonamiento matemático. Se espera que los alumnos sean capaces de resolver problemas utilizando conocimientos relativos al sistema de numeración decimal, a las cuatro operaciones aritméticas y a nociones geométricas básicas. Además, que dominen estrategias de cálculo mental, se apropien de procedimientos eficientes para realizar cálculos escritos y usen la calculadora como recurso de apoyo.

En ciencias, se busca el estudio y la comprensión de la naturaleza abordando temas referidos a la materia, la energía, los seres vivos, los niveles de organización y los ciclos asociados a la materia, la energía y los cambios en el mundo natural. Pero también se persigue el desarrollo de habilidades y actitudes de exploración e indagación, que caracterizan el quehacer científico y que posibilitan el conocimiento del entorno natural.

2.2. Gestión escolar: desarrollar un sistema de aseguramiento de la calidad

El mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en el aula es muy difícil de lograr si no existen condiciones favorables para ello en el establecimiento y en el sistema educativo. Es por ello que se ha venido desarrollando por años un modelo de mejoramiento de la calidad de la gestión escolar que considera la generación de procesos de autoevaluación institucional, formulación de planes de mejoramiento y cuenta pública a la comunidad. Actualmente, la División de Educación General está implementando, a través de su Unidad de Gestión, un sistema de aseguramiento de la calidad que orienta a las escuelas a elevar la calidad de su gestión⁶.

Para reforzar lo anterior, el Ministerio de Educación ha venido desarrollando, además, una política de profesionalización de los directivos de establecimientos, buscando fortalecer su liderazgo pedagógico y consolidar modelos de dirección participativos, como por ejemplo, el de los Equipos de Gestión Escolar. Como parte de esta política, y en el marco del Proyecto de Ley de Jornada Escolar Completa, se ha propuesto desarrollar la carrera directiva, lo cual obliga a la concursabilidad periódica del cargo, otorga nuevas atribuciones al director y establece un sistema de evaluación de su desempeño.

2.3. Convivencia escolar: impulsar una relación de alianza y colaboración con las familias y la comunidad

Generar un clima de convivencia escolar supone promover el diálogo y la alianza entre la familia y la escuela, lo que debe traducirse en compromisos y colaboración en torno al proyecto educativo institucional y a los planes de mejoramiento que defina el establecimiento escolar. Asimismo, es necesario avanzar hacia mayores grados de

⁶ Este es por lo tanto un ámbito que no compete directamente al NB y es implementado por la Unidad de Gestión de la DEG. Existe una articulación entre las políticas del Nivel de Educación Básica y el trabajo que realiza la Unidad de Gestión mencionada.

participación de la familia en la escuela, así como hacia una mayor responsabilización de la escuela ante las familias y comunidades, que depositan su confianza en ella.

La innovación fundamental en el último tiempo ha estado marcada por la creación de los Consejos Escolares. Esta experiencia, inédita en Chile, ha permitido la construcción de un nuevo espacio de trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y apoderados de las escuelas subvencionadas⁷. Al mismo tiempo, se ha distribuido a todos los apoderados del país la guía “Cuenta Conmigo”, que orienta a las familias para apoyar el proceso de aprendizaje de los niños entre 2º nivel de transición y cuarto básico.

3. Política de Focalización

Las políticas del Nivel de Educación Básica intentan incidir sobre el conjunto de las escuelas básicas subvencionadas con el propósito fundamental de mejorar los aprendizajes de los alumnos a través de la implementación del nuevo currículo en la sala de clases. Sin embargo, focaliza sus recursos materiales y técnicos en las escuelas urbanas y rurales de mayor vulnerabilidad educativa y socioeconómica, en especial, en aquellas donde se concentran más alumnos con bajos niveles de desempeño. Se mantiene, de este modo, la misma política de focalización de los 90, solo que se afinan algunos criterios, incorporando variables más precisas referidas al nivel socioeconómico y a los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Desde el año 2004 se ha definido una política de focalización que contempla tres modalidades diferenciadas para atender a poblaciones específicas: escuelas focalizadas P-900; escuelas rurales multigrado organizadas en Microcentros; y escuelas con asistencia técnica externa (escuelas críticas). Las dos primeras modalidades son apoyadas por la supervisión del Ministerio de Educación, mientras que la tercera cuenta con una asistencia técnica externa⁸.

3.1 Escuelas Focalizadas P-900

Se encuentran bajo esta modalidad de focalización las escuelas que tienen los promedios más bajos en el SIMCE y que concentran un mayor número de niños con bajos niveles de desempeño y mayor vulnerabilidad socioeconómica⁹.

En el período 2004-2006 integran este grupo 1.301 establecimientos a nivel nacional (16% del total de establecimientos subvencionados), los que concentran el 24% de la

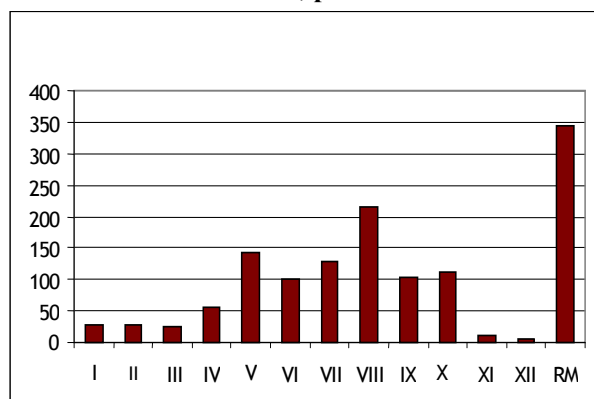
⁷ El Consejo escolar está integrado por docentes, padres, estudiantes, directivos más el sostenedor del establecimiento. Tiene la función de escuchar, acoger y responder a la comunidad escolar; proponer sugerencias para incorporar en el plan de mejora; y cautelar el logro de compromisos y metas de gestión. Se espera que el Consejo Escolar se constituya en el vehículo principal para dar a conocer y analizar las inquietudes y sugerencias de los distintos estamentos que ahí participan.

⁸ Existe una cuarta modalidad de focalización a escuelas básicas que atienden a una población mayoritariamente indígena. Sin embargo, estas escuelas no son atendidas por el Nivel de Educación Básica, sino por el programa de la Unidad de Educación Intercultural Bilingüe con el apoyo y recursos del Programa Orígenes.

⁹ Para efectuar la focalización, se consideró además: las escuelas con mayor matrícula, escuelas completas (hasta octavo básico), ubicadas preferentemente en zonas urbanas, con cursos simples y que hubiesen mantenido o bajado significativamente su puntaje en la prueba SIMCE 2002, respecto de la medición anterior (1999).

matrícula de la educación básica subvencionada¹⁰. Las regiones con mayor número de escuelas P-900 son la Metropolitana y VIII, que, en conjunto, agrupan el 43% de escuelas con este tipo de focalización.

Gráfico 1: Escuelas Focalizadas P-900, período 2004 – 2006. Distribución Regional



El 82% de las escuelas que integran este grupo son de dependencia municipal y el 18% particular subvencionado. La matrícula promedio por escuela bordea los 400 alumnos.

Las escuelas básicas focalizadas son visitadas entre 8 y 16 veces al año por la supervisión del Ministerio de Educación. La acción supervisiva se orienta a entregar una asesoría integral a la escuela, aunque con una prioridad en la implementación curricular en lenguaje y matemática, en primer ciclo básico.

Además, las escuelas focalizadas P-900 que tienen primeros básicos con más de 35 alumnos son beneficiados con ayudantes de sala, cuyas características se presentan más adelante. Por otra parte, todas las escuelas P-900 cuentan con el apoyo de monitores para el desarrollo de Talleres de aprendizaje para niños con retraso escolar o problemas socioafectivos. Adicionalmente, durante el año 2005 una parte de las escuelas focalizadas P-900 recibe el apoyo de profesores consultores especializados en lenguaje y matemática que apoyan el trabajo de los profesores en el aula¹¹. Por último, en los últimos dos años se ha venido desarrollando el Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en aproximadamente 300 escuelas focalizadas, que incluye una capacitación al equipo de gestión de la escuela, un proceso de autoevaluación de ésta, un panel evaluador externo que valida la autoevaluación y un plan de mejoramiento de las áreas deficitarias detectadas en el proceso de evaluación institucional.

En materia de resultados, dos evaluaciones del Programa P-900¹² muestran consistentemente que aquellas escuelas que han participado en este programa y que han

¹⁰ La focalización se realiza cada tres años.

¹¹ Estrategia de asesoría para la implementación curricular LEM. Adicionalmente, en los últimos dos años, se ha venido desarrollando el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar en aproximadamente 300 escuelas focalizadas P-900, el que incluye una capacitación al equipo de gestión de la escuela, un proceso de autoevaluación de la escuela, un panel evaluador externo que valida la autoevaluación y un plan de mejoramiento de las áreas deficitarias detectadas en el proceso de evaluación institucional.

¹² Asesorías para el Desarrollo (2002) y PUC (2005).

recibido un apoyo focalizado e intensivo, tienden a mejorar los puntajes en lenguaje y matemática, a diferencia de las escuelas que no han participado, donde los resultados tienden a mantenerse. Este impacto en los resultados SIMCE sin duda tiene que ver con que el programa logra generar ciertos procesos en las escuelas beneficiadas:

- Gestión escolar: hay más y mejor trabajo colaborativo a través de instancias, como el Taller de profesores y los Equipos de gestión escolar, que empiezan a institucionalizarse en el sistema
- Prácticas docentes: aunque lentamente y en algunos profesores, comienzan a percibirse algunos cambios pedagógicos coherentes con lo propuesto en la reforma curricular.

Desde el punto de vista de las políticas dirigidas a escuelas vulnerables, el P-900 deja dos enseñanzas fundamentales que se traducen posteriormente en dos nuevas estrategias: el Plan de asistencia técnica a escuelas críticas y la Estrategia de asesoría a la escuela para la implementación curricular en lenguaje y matemática (LEM).

- La primera, que hay casos en los que intervenciones de este tipo no son suficientes, porque la escuela no está preparada para apropiarse y “hacer suya” la propuesta pedagógica que el programa trae consigo. Ello da lugar al Plan de Asistencia Técnica a escuelas críticas.
- La segunda, que es indispensable un apoyo y seguimiento directo a lo que ocurre en la sala de clases. En este sentido, el P-900 genera un piso mínimo de condiciones en la escuela, pero es débil en modificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Esta constatación es lo que da origen a la Estrategia LEM.

3.2 Escuelas con Asistencia Técnica Externa:

Se incorporan a esta modalidad de focalización las escuelas con los más bajos resultados educativos, mayores índices de repitencia y mayores tasas de deserción. Las escuelas reciben una asesoría directa e intensiva por parte de instituciones externas, que deben apoyar los procesos pedagógicos y a través de esta vía potenciar los resultados de aprendizaje, fundamentalmente, en lenguaje y matemática. El proyecto también busca aprender acerca de cómo trabajar con escuelas en condiciones de alta vulnerabilidad. Las instituciones que participaron en el proyecto son las siguientes:

Instituciones que participan en el Proyecto de Asistencia Técnica Externa

Instituciones	Nº escuelas
Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)	13 escuelas
Fundación Chile	8 escuelas
Leiva y Asociados	7 escuelas
Fundación ORT	11 escuelas
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en	8 escuelas

Educación (PIIE)	
Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación	14 escuelas
Universidad Diego Portales	5 escuelas

La implementación de este Plan comenzó el año 2002 y se proyectó para un período de cuatro años. Alcanzó a 66 establecimientos de la Región Metropolitana¹³ (1% de la matrícula subvencionada nacional). Para el 2006 se pretende ampliar este proyecto a tres nuevas regiones.

Una evaluación intermedia realizada en el año 2002¹⁴ permitió concluir que todas las escuelas del programa logran avances en:

- Pedagogía: i) mayor centralidad de temas propiamente pedagógicos en el discurso colectivo de la escuela; ii) mayor sistematización y ordenamiento de las actividades pedagógicas en la escuela.
- Gestión escolar: “normalización” de la escuela, lo que implica el cumplimiento de condiciones y normas básicas de funcionamiento.

3.3 Escuelas Rurales organizadas en Microcentros:

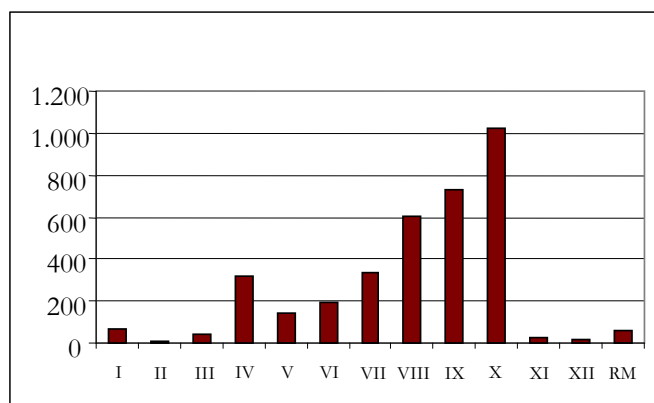
Se incorporan a esta modalidad de focalización todas las escuelas rurales multigrado organizadas actualmente en Microcentros. El Microcentro es una instancia de trabajo técnico entre profesores rurales que se reúnen mensualmente durante un día completo en una escuela o sede asignada por los mismos docentes. Los profesores abordan temas curriculares y didácticos, intercambian metodologías, materiales educativos y planifican la enseñanza. Los Microcentros son conducidos por un coordinador elegido por sus pares y son apoyados técnicamente por la supervisión del Ministerio de Educación, la que asiste a la reunión mensual. Jurídicamente, el Microcentro puede funcionar de acuerdo al decreto N° 237 de 2001.

Existen actualmente casi 680 Microcentros que agrupan a 3.554 escuelas rurales, lo que equivale aproximadamente a un 5% de la matrícula subvencionada nacional. Las regiones X, IX y VIII tienen el mayor número de escuelas rurales (66%) y Microcentros (61%).

Gráfico 2: Escuelas Rurales en Microcentros. Distribución Regional

¹³ No obstante, hasta el 2005 algunas regiones ya habían iniciado sus propias estrategias de asistencia técnica a escuelas críticas con recursos materiales y humanos regionales.

¹⁴ PNUD – Asesorías para el Desarrollo (2003).



El 81% de las escuelas que integran Microcentros son de dependencia municipal y el 19%, particular subvencionado. La matrícula promedio (1° a 8° básico) de las escuelas que participan en Microcentros alcanza a los 32 alumnos por escuela.

CAPÍTULO II

Componentes y Líneas de Acción del Nivel de Básica

El Nivel de Básica tiene como objetivo central que todos los niños y niñas alcancen los objetivos fundamentales propuestos por el currículo nacional para los distintos niveles de la enseñanza básica. Los objetivos específicos que se ha propuesto el Nivel de Educación Básica son¹⁵:

- ❖ Mejorar los aprendizajes de los alumnos en las competencias fundamentales de lenguaje y matemática.
- ❖ Implementar el nuevo currículo en todos los subsectores contemplados para la enseñanza básica, poniendo especial énfasis en las áreas de lenguaje y matemática, en el primer ciclo básico (2° NT a 4°).
- ❖ Desarrollar capacidades técnicas en las base del sistema educativo (profesores, directivos, supervisión, sostenedores) que posibiliten el logro de los dos objetivos anteriores.

Cuatro componentes operacionalizan la política del Nivel de Educación Básica: Desarrollo profesional docente, Atención a la diversidad, Recursos curriculares y didácticos, y Comunicación y difusión. Todos ellos buscan aportar al desafío de lograr más y mejores aprendizajes para todos los alumnos.

Figura 1: Componentes y Líneas de acción del Nivel de Básica



Estos componentes y acciones son coherentes con los dos principales “marcos de actuación” propuestos por el Ministerio de Educación y que actualmente orientan el accionar de escuelas y docentes: el Modelo de calidad de la gestión escolar y el Marco para la buena enseñanza. Las distintas acciones desarrolladas por el Nivel de Básica apuntan al desarrollo de las capacidades y competencias definidas por estos marcos. Adicionalmente, y como la gráfica lo muestra, las estrategias implementadas requieren de un soporte técnico y operativo de la supervisión del Ministerio de Educación.

¹⁵ Los objetivos relacionados con la Gestión Escolar y las Familias son conducidos desde otras unidades del Ministerio de Educación, por ello no son mencionados en este texto.

A continuación se describe la estrategia seguida por el Nivel de Básica los últimos dos años, distinguiendo entre los distintos componentes y acciones, y haciendo una breve evaluación de cada una de ellas.

1. Componente Desarrollo Profesional Docente

El desafío asumido por este componente es fortalecer el desarrollo profesional de los docentes en el ámbito curricular y pedagógico. Se busca producir transformaciones en la sala de clases que acorten la distancia entre el currículo prescrito y el currículo implementado. Se requiere, por una parte, avanzar en la responsabilización de la escuela y los docentes por los aprendizajes de los alumnos y, pero también explorar estrategias concretas que ayuden a la profesora o profesor a desarrollar sus competencias para la enseñanza y el aprendizaje. Para alcanzar estos objetivos el Nivel de Básica ha insistido en las siguientes premisas: la importancia de la planificación, estructura y gestión de la clase; la necesidad de que los profesores y profesoras cuenten con recursos curriculares y didácticos explícitos y de uso directo en el aula; la exploración de nuevos modos de capacitación práctica y orientada al trabajo de enseñanza; y la necesidad de desarrollar redes de profesores y “mediadores” o “facilitadores”, que contribuyan a fortalecer la capacidad técnica en la base del sistema.

Se describen a continuación las principales líneas de acción de este componente:

1.1 Estrategia de Asesoría a la Escuela para la implementación Curricular en LEM

Descripción de la Estrategia

El Nivel de Educación Básica ha diseñado una Estrategia de asesoría a la escuela para la implementación curricular en lenguaje y matemática (LEM) que busca generar procesos de mejoramiento de las prácticas pedagógicas a través de una modalidad de perfeccionamiento en la escuela, más cercana y pertinente a los docentes de primer ciclo.

Esta iniciativa hasta el año 2005 ha llegado a 224 escuelas focalizadas P900, de tres regiones del país (Metropolitana, V y VIII). Se ha trabajado con aproximadamente 1.600 docentes y más de 56.000 alumnos. Se pretende ampliar el proyecto a unas 800 escuelas desde el 2006 en adelante.

Los propósitos centrales de la Estrategia de asesoría a la escuela para la implementación curricular en LEM, son:

- Contribuir a mejorar los aprendizajes en lenguaje y matemática de los alumnos y alumnas de 2º Nivel de Transición y primer ciclo de Educación Básica en las escuelas donde se implemente el proyecto.
- Contribuir a transformar las prácticas pedagógicas de los profesores que participan en la Estrategia, acorde a los requerimientos del currículo y a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.
- Contribuir a mejorar la gestión pedagógica de los sostenedores y directivos de los establecimientos involucrados en el proyecto, en vistas a potenciar la capacidad técnica local.

Se busca transformar las prácticas pedagógicas de los docentes mediante la asesoría en contenidos disciplinarios y didácticos de los subsectores de lenguaje y matemática, por parte de un profesor(a) consultor. Esta asesoría se entrega a través de capacitación y apoyo en el aula mediante el estudio y aplicación de unidades didácticas que estructuran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. La Estrategia LEM está dirigida a educadores de 2° NT y docentes de primer ciclo básico de escuelas focalizadas. También trabaja con sostenedores, directivos y jefes técnicos, para generar condiciones institucionales para la instalación y permanencia de los cambios iniciados.

Las principales innovaciones de esta Estrategia tienen que ver con: a) la presencia de una propuesta didáctica para la implementación del currículo en lenguaje y matemática; b) un modelo de capacitación docente orientado a la práctica en el aula, c) una alianza con universidades formadoras de profesores. Se describe cada una de ellas a continuación.

a) Propuesta didáctica

Avanzar hacia una enseñanza efectiva en el marco de una reforma curricular y pedagógica de importancia como la que tenemos requiere de recursos curriculares y didácticos que sirvan de referente y modelen el cambio esperado. El supuesto es que el cambio pedagógico se produce en la acción, en la práctica misma y que, para desencadenar estos cambios, se requieren determinados medios. La estrategia LEM ofrece a los docentes un apoyo directo y práctico para la implementación del currículo a través de un material -las unidades didácticas- que estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje para cada curso.

Las unidades didácticas se elaboran sobre la base de los aprendizajes esperados que proponen los nuevos programas de estudio para primer ciclo básico. Cada unidad organiza las tareas en una secuencia y un tiempo determinado, con el propósito de que los alumnos vivan un proceso que los conduzca al logro de estos aprendizajes esperados. Para cada curso se han elaborado cuatro unidades didácticas que cubren un período de dos semanas de trabajo. En el caso del subsector de lenguaje, en primero básico se cuenta con 16 unidades didácticas de dos semanas cada una.

Cada unidad didáctica contiene: i) un conjunto de explicaciones dirigidas al profesor con el propósito de que las actividades propuestas cobren pleno sentido para él, al permitirle actualizar sus conocimientos e identificar claramente los objetivos a lograr mediante la unidad; ii) planes de clases¹⁶, que organizan secuencialmente la propuesta a partir de la descripción de cada clase, los materiales a utilizar, las tareas o actividades, y algunos criterios para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos iii) fichas de trabajo o cuadernillos para los estudiantes, iv) instrumentos de evaluación de los aprendizajes que debieran ser logrados por los alumnos al trabajar con la unidad.

En síntesis, la unidad didáctica es un medio que permite desarrollar un tipo de capacitación más orientada a problemas específicos de la enseñanza en el aula; da ejemplos concretos de cómo operacionalizar el nuevo currículo; considera el uso de la informática en la enseñanza del lenguaje y la matemática; y modela respecto de cómo estructurar una clase para que sea efectiva.

¹⁶ Cada profesor adecúa los planes a la realidad de sus alumnos y de su escuela.

b) Modelo de capacitación docente:

La Estrategia LEM considera la presencia de profesores consultores que organizan y lideran las instancias de capacitación de los docentes en la escuela. Tales instancias permiten a los docentes profundizar en el enfoque curricular que fundamenta la propuesta didáctica y reflexionar a partir de su acción pedagógica. El profesor consultor¹⁷ es un docente de aula destacado, capacitado por el equipo coordinador del proyecto del Ministerio y de las Universidades, quien a su vez capacita a los profesores de las escuelas.

La capacitación está dirigida a los docentes de primer ciclo. En ella participan también el jefe técnico y el director de la escuela.¹⁸ Esta capacitación es realizada por el profesor consultor en tres momentos:

- Estudio de una unidad didáctica: a partir de una unidad didáctica, los docentes de primer ciclo profundizan en contenidos del subsector y preparan su implementación en el aula. Esta capacitación se realiza en el taller de profesores al conjunto de docentes de primer ciclo o en grupos por subciclo (NB1 y NB2), dependiendo de la modalidad que el consultor acuerde con la escuela.
- Seguimiento al aula: el profesor consultor observa las clases realizadas por los docentes y trabaja con ellos en la sala.
- Devolución de lo observado: el profesor consultor retroalimenta y trabaja con el docente a partir de lo observado en la clase. Aquí se produce otro momento importante de ampliación del conocimiento y desarrollo profesional de los docentes.

c) Alianza con Universidades

La implementación de la estrategia de asesoría a la Escuela para la implementación curricular en LEM, se realiza a través de una alianza estratégica entre el Ministerio de Educación y Universidades. Durante el 2004, se trabajó con cuatro instituciones: la Universidad de Santiago de Chile (USACH), a cargo de la producción y coordinación de la propuesta didáctica del subsector de Educación Matemática y de su implementación en las tres regiones seleccionadas para el proyecto; la Universidad Alberto Hurtado (UAH), a cargo de la producción y coordinación del subsector de Lenguaje y Comunicación y de la implementación del proyecto en la Región Metropolitana; la Universidad Católica de Valparaíso (UCV) a cargo de implementar la propuesta en la V región; y la Universidad de Concepción, responsable de su implementación en la VIII región.

¹⁷ Las escuelas cuentan con un profesor consultor para el subsector de Lenguaje y comunicación y uno para el subsector de Educación matemática., quienes implementan el modelo de capacitación (estudio de unidades didácticas y preparación de la clase, seguimiento al aula y devolución), atienden consultas de los docentes, apoyan en temas específicos y realizan acompañamiento en el aula.

¹⁸ El profesor consultor trabaja coordinada y conjuntamente con el jefe técnico y el director del establecimiento. A través de este trabajo se busca fortalecer las competencias técnicas de los jefes técnicos y el seguimiento que éstos realizan al trabajo docente. Se busca, de este modo, instalar capacidades que hagan sustentable el proceso de cambio iniciado con los profesores consultores.

Resultados Obtenidos

La experiencia de la estrategia LEM hasta el momento ha dejado los siguientes resultados y aprendizajes¹⁹:

A nivel de los estudiantes:

- Una prueba de aprendizajes aplicada a una muestra representativa de alumnos de segundo básico deja en evidencia que la estrategia LEM tiene efectos significativos en el aprendizaje de los estudiantes, si se compara con alumnos que estudian en escuelas que no forman parte de la estrategia.
- Concordante con esto y de acuerdo a lo observado por docentes y profesores consultores, los niños y niñas muestran mayor grado de motivación por el aprendizaje.

A nivel de la enseñanza:

- Los profesores consultores incentivan un diálogo pedagógico y disciplinar más profundo y sistemático, generalmente ausente del quehacer de la escuela.
- Los docentes han ido apropiándose gradualmente de los énfasis y contenidos del nuevo currículo.
- El seguimiento ha mostrado una mejor estructuración del trabajo de aula y del ritmo de la clase, y una mayor focalización en los aprendizajes esperados.

A nivel de desarrollo curricular:

- Se ha desarrollado una propuesta didáctica para la implementación del currículo de lenguaje y matemática, en primer ciclo básico.
- Las unidades didácticas son altamente valoradas por los docentes como un “medio” para la realización de clases más estructuradas y desafiantes para el alumnado.
- Se valora las unidades didácticas en tanto permiten abordar integralmente el “proceso productivo” de la clase: diseño, ejecución y evaluación de la enseñanza.

A nivel de la modalidad de perfeccionamiento docente:

- Se ha desarrollado una nueva modalidad de perfeccionamiento docente orientada al trabajo de aula.
- Los profesores consultores se han validado en los establecimientos y son valorados por los docentes. Estos visualizan a los consultores como pares, lo que ha permitido facilitar la aceptación de otro profesional en su sala, y desarrollar una capacitación estrechamente vinculada a las prácticas y desafíos específicos del aula.

A nivel del diseño y gestión de la Estrategia:

- Se ha implementado una nueva modalidad de alianza y trabajo con instituciones externas, a través de la conformación de equipos integrados por el Ministerio de Educación y Universidades, que coordinan e implementan la Estrategia.
- Se ha avanzado en la consolidación de una alianza y compromiso de los sostenedores municipales en la implementación de la Estrategia.
- Se han conformado mesas de trabajo regionales integradas por representantes del

¹⁹ La evidencia de los resultados que aquí se presentan provienen de un estudio de Monitoreo de la Estrategia LEM ejecutado por la Pontificia Universidad Católica de Santiago y del trabajo de seguimiento que han hecho cada una de las universidades que apoyan en la implementación del proyecto.

Ministerio, Universidades y sostenedores, cuyo objetivo es monitorear y dar rápida respuesta a los problemas y/o requerimientos surgidos en el proceso de implementación.

- Se han articulado redes para el desarrollo de capacidades locales. A su vez, se han activado redes con expertos internacionales que han colaborado en el desarrollo de las propuestas didácticas de ambos subsectores.

1.2 Proyecto de Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI)

Descripción del Proyecto

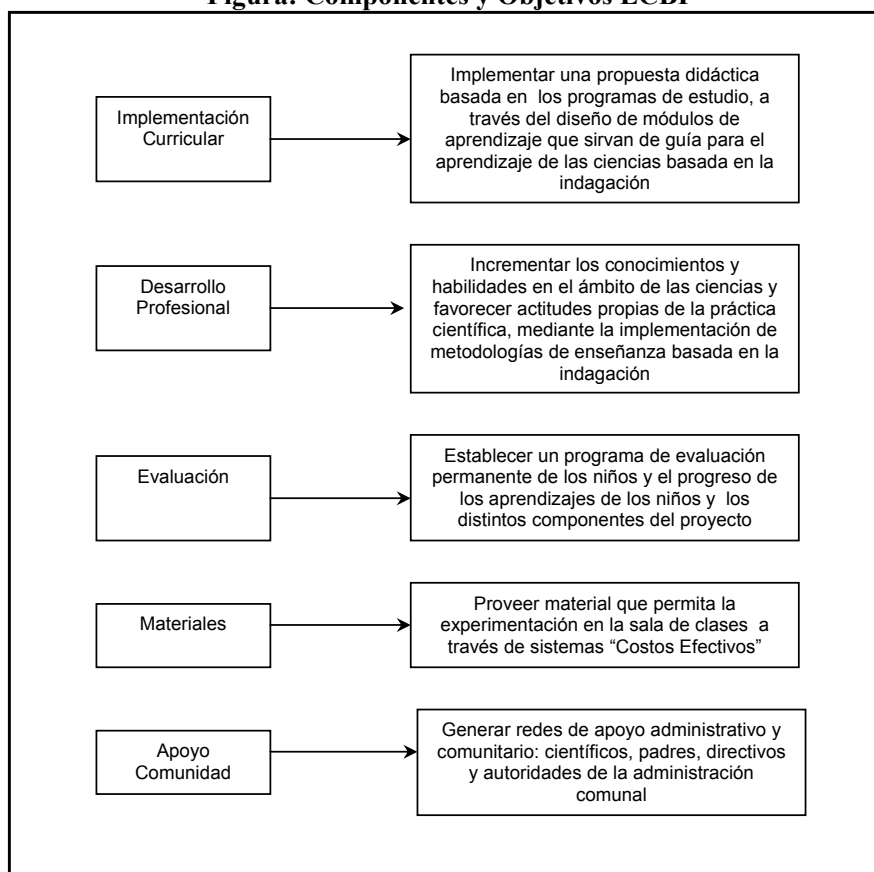
Desde el año 2003 se concretó la puesta en marcha de este programa mediante un convenio entre el Ministerio de Educación, la Academia de Ciencias de Chile y la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile; se contó también con el apoyo de la Fundación Andes. Esta experiencia se inscribe en el marco de un proyecto de colaboración con la Academia de Ciencias de Francia y la National Academy of Sciences de Estados Unidos, que busca acercar el mundo científico y el mundo escolar con el propósito de fortalecer los aprendizajes de los alumnos y alumnas en estas disciplinas.

El objetivo general del proyecto es mejorar la calidad de la educación en ciencias de niños y niñas de enseñanza básica, a través de la metodología indagatoria. Esta metodología permite que los alumnos experimenten y desarrollen la capacidad de explicarse el mundo que los rodea utilizando procedimientos propios de la ciencia; facilita que niños y niñas se motiven ante una pregunta orientada científicamente, exploren y experimenten para obtener información, formulen explicaciones, las evalúen a la luz de las nuevas evidencias y comuniquen y justifiquen las explicaciones propuestas.

Hasta el año 2005 el programa ha logrado cubrir, en tres regiones (RM, V y VIII), un total de 64 escuelas, 750 profesores y más de 16 mil alumnos. En el año 2006 se espera crecer a 94 escuelas, incorporando a tres nuevas regiones (IV, VII y IX).

El proyecto ECBI tiene un enfoque sistémico, a través del desarrollo de insumos y procesos para la implementación curricular, el desarrollo profesional docente, la evaluación, material educativo y la participación de la comunidad (científica, escolar y comunal). Los objetivos en cada una de estas áreas son los siguientes:

Figura: Componentes y Objetivos ECBI



a) Implementación Curricular

Se utilizan módulos de aprendizaje basados en estándares definidos y elaborados mediante un proceso de investigación y desarrollo. Los módulos utilizados durante el año 2004 fueron desarrollados siguiendo los prototipos del National Sciences Resources Center de la Academia de Ciencias de los Estados Unidos, y seleccionados considerando la relevancia de los conceptos en la formación fundamental en ciencias, su congruencia con el Marco Curricular (Decreto 232) y con la orientación de los programas de estudio del Ministerio de Educación.

b) Desarrollo Profesional Docente

La realización de clases de ciencias utilizando la metodología indagatoria implica un cambio radical en la práctica pedagógica de la mayoría de los docentes. Esto requiere la articulación de un programa de desarrollo profesional permanente que les entregue el apoyo que requieren. Este contempla la participación de monitores que actúan como mediadores externos. El monitor es un profesor u otro profesional de sólida formación científica, capacitado tanto en metodología indagatoria y sus fundamentos didácticos, como en la implementación de los módulos. Ellos son capacitados por el equipo

coordinador del proyecto para apoyar a los docentes de 1° y 2° ciclo en la implementación de la estrategia.

El modelo de desarrollo profesional docente comprende las siguientes actividades:

- Capacitación de monitores: capacitación permanente a través de su participación en seminarios semanales de intercambio, de reflexión sobre su propia práctica, de formación conceptual y metodológica, así como de evaluación de la implementación.
- Capacitación de docentes de enseñanza básica: contempla la capacitación a los profesores de la escuela en métodos y contenidos. Se identifican dos momentos: una capacitación inicial a los docentes de enseñanza básica, en la cual participan como “equipo de escuela” junto a directores y jefes técnico pedagógico; y una capacitación permanente o “en servicio” a través de la interacción con monitores ECBI y el trabajo en equipo con los otros profesores que desarrollan esta metodología en la escuela²⁰.
- Capacitación del equipo directivo: a través de su participación en reuniones nacionales e internacionales y las exigencias del trabajo interdisciplinario.

c) Evaluación y Seguimiento

El programa contempla diversas estrategias de evaluación y seguimiento para alinear la evaluación del desempeño de los alumnos y alumnas en relación a la enseñanza de ciencias basada en la indagación. Su diseño considera a la escuela como sistema y contempla la evaluación del aprendizaje en ciencias de niños y niñas, la implementación de la metodología indagatoria por los docentes en el aula, el impacto de la implementación del programa en el clima del aula y en la escuela, y los módulos de aprendizaje adaptados.

d) Material Educativo

Cada módulo o unidad didáctica incluye un set de material experimental (“caja de materiales”) para 45 niños que permite la experimentación en la clase. Además, comprende guías para los alumnos y un texto para el profesor. El uso del material experimental requiere de un proceso logístico que incide de manera fundamental en el logro de los objetivos. Dichos materiales se distribuyen a las escuelas al inicio de la unidad y, una vez terminada la aplicación del módulo, se retiran para ser “rellenados” antes de su uso en los otros cursos de la escuela o para ser enviados a otras escuelas. Hasta la fecha, esta función la desarrolla el monitor y uno de los objetivos para la extensión del proyecto es incentivar la creación de un centro de recursos operado por el Municipio.

e) Participación de la Comunidad

La motivación y apertura al cambio requiere de la participación de todos los actores involucrados en el proceso y de un compromiso de apoyo y colaboración de las autoridades administrativas, los padres y la comunidad, y la comunidad científica. El

²⁰ Los monitores trabajan con el docente en la preparación de las clases y lo apoyan tanto en el ámbito metodológico como conceptual, colaboran en la realización de la clase y promueven el análisis, reflexión y evaluación posterior para su adecuación o corrección.

programa ECBI organiza actividades para conseguir estos compromisos y desarrollar las competencias necesarias para asumirlos.

Entre estas actividades se cuentan talleres que permiten a los distintos actores involucrados conocer y vivenciar la metodología indagatoria. Los padres también son invitados a clases públicas en las cuales los niños demuestran sus aprendizajes y algunos de ellos participan como “apoderados pedagógicos” en el aula. También colaboran científicos de la Academia Chilena de Ciencias y de otras instituciones nacionales o internacionales.

Resultados Obtenidos

Los principales resultados del trabajo realizado hasta el momento muestran²¹:

A nivel de los niños y sus aprendizajes

- Los niños demuestran mayor motivación a opinar sin temor a equivocarse, cuestionan más y valoran la necesidad de verificar.
- La utilización de materiales en las clases genera gran motivación por parte de los alumnos.
- Se observa un aumento notable en la asistencia a clases y mejoramiento en la presentación personal y en la conducta.
- Todos los docentes plantean percibir cambios relevantes en la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, así como en el clima en el aula.

A nivel de los docentes y sus prácticas

- Los docentes valoran altamente el trabajo colaborativo con el monitor. Esta valoración se extiende tanto al trabajo previo —preparación de la clase—, como al apoyo en el aula.
- Se conversa sobre el desarrollo del proyecto al interior del aula, las cosas que resultan y las que fallan. Los profesores están en constante evaluación de su quehacer.
- Los profesores, especialmente del primer ciclo, han adquirido una mirada distinta del subsector y comprueban que los niños son capaces de expresar sus aprendizajes.
- La metodología cambia la relación entre alumnos y profesores generando solidaridad, la que se observa en la socialización de los aprendizajes.
- Entre los profesores involucrados se observa mayor compromiso y apoyo mutuo.

A nivel de la gestión escolar

- Se estimula un mejor aprovechamiento de espacios de la escuela con objetivos centrados en el proyecto (sala de ciencias, jardines).
- La metodología indagatoria se ha incorporado al Proyecto educativo institucional (PEI), como forma de trabajo en todos los subsectores.

A nivel del entorno – comunidad

- Los apoderados están más interiorizados, interesados y más integrados al

²¹ Los resultados que se presentan surgen de varios instrumentos aplicados por el equipo que gestiona el proyecto a distintos actores relevantes: directores, jefes de UTP, docentes, monitores y alumnos.

establecimiento, llegando incluso algunos a cooperar con las actividades del proyecto.

1.3 Cascada de Difusión al Sistema Educativo

El propósito de la Cascada es difundir e impulsar algunos temas y orientaciones fundamentales de la política en Educación Básica al conjunto del sistema subvencionado, teniendo como prioridad la implementación curricular y, como foco, el mejoramiento de los aprendizajes de lenguaje y matemática. Con ello se espera generar procesos de información y análisis en el sistema educativo subvencionado, que impulsen a desarrollar una gestión más centrada en lo pedagógico.

En esta estrategia de difusión participa el total de establecimientos subvencionados de Educación Básica del país. Esta modalidad de transferencia comenzó a implementarse el año 2003, donde el tema central fue la actualización del Marco Curricular (decreto 232/2002) y los nuevos programas de estudio. La Cascada 2004 concentró su atención en la difusión del documento "Desempeños a lograr" de 2° NT a 4° Básico en Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática, basados en el nuevo Marco Curricular para la enseñanza básica. La cascada 2005 fue dedicada íntegramente a trabajar el tema SIMCE. Los objetivos fueron dar a conocer el SIMCE a los profesores, directores y supervisores, promover el análisis de los resultados de 8° Básico del año 2004 e informar sobre la medición del SIMCE 2005 de 4° Básico.

La Cascada se implementa en tres etapas:

- Fase Nacional - Regional: equipos del nivel central del Ministerio de Educación capacitan a los coordinadores regionales y provinciales de Educación Básica, para que lideren la actividad en sus regiones y provincias²².
- Fase Provincial - Comunal: supervisores de Educación Básica capacitan a equipos directivos de todos los establecimientos subvencionados y a los coordinadores de Microcentros rurales²³.
- Fase escuela: equipos directivos de los establecimientos subvencionados capacitan a todos sus profesores en una jornada en la que se suspenden las clases²⁴.

Resultados Cascada 2005

Durante el año 2005 fueron capacitados de manera sucesiva supervisores de educación básica, equipos directivos y docentes de todas las escuelas subvencionadas del país respecto de cómo analizar y utilizar pedagógicamente los resultados del SIMCE. La evaluación de la Cascada 2005²⁵ arroja los siguientes resultados:

- Se movilizó al conjunto del sistema educativo en pos de un tema y objetivo común: el

²² En el año 2005, en esta primera fase los equipos del nivel central se capacitaron al conjunto de supervisores de educación básica

²³ Se invita además a sostenedores municipales y particulares subvencionados.

²⁴ En el caso de las escuelas uni, bi y tri docentes, a partir del año 2004 la Cascada de difusión curricular se realizó en sucesivas reuniones de Microcentros rurales.

²⁵ Esta evaluación fue realizada en conjunto por el equipo del SIMCE y el equipo de Estudios y Seguimiento del Nivel de Básica.

uso pedagógico de los resultados SIMCE.

- Se transmitieron y comprendieron mensajes generales sobre el SIMCE²⁶, como por ejemplo:
 - ✓ El SIMCE no es sólo un instrumento de medición, sino también una herramienta de trabajo para la escuela.
 - ✓ El vínculo estrecho entre el SIMCE y la implementación curricular.
 - ✓ El SIMCE evalúa el trabajo de toda la escuela y, por lo tanto, sus resultados no son de exclusiva responsabilidad de profesores o alumnos específicos.
- Se removieron prejuicios sobre esta herramienta de medición.

Para futuras versiones de la Cascada de difusión, se ha aprendido que:

- Esta actividad debe ser entendida como un hito comunicacional y no como una instancia de capacitación técnica.
- Por lo mismo, es indispensable complementar la estrategia Cascada con otras instancias que permitan a las escuelas trabajar, profundizar y apropiarse de los mensajes transmitidos.
- Hay que mejorar y calibrar la cantidad y calidad de contenidos que se transmiten en este tipo de instancias.

1.4 Reunión Técnica para programar la enseñanza: Taller de profesores y Microcentro rural

Durante los últimos años se ha impulsado que todos los establecimientos de Educación Básica subvencionada tengan la posibilidad de realizar un Taller de profesores semanal o quincenal y que todas las escuelas rurales multigrado puedan continuar reuniéndose mensualmente en sus Microcentros. El propósito de este trabajo es la familiarización con los programas de estudio y la programación semestral o trimestral de la enseñanza.

El Taller de profesores, que surge como una estrategia desarrollada por el Programa P-900 y luego se extiende a todo el sistema subvencionado, puede funcionar a través del decreto N° 56 de 1998 (dos horas quincenales) o de la ley que rige a los establecimientos que se encuentran en Jornada Escolar Completa (dos horas semanales). En el caso de las escuelas focalizadas P-900, el taller o reunión técnica es acompañado en la mayoría de los casos por el supervisor del Ministerio de Educación, quien garantiza y apoya su funcionamiento.

Por su parte, la reunión de Microcentro, que surge del Programa Básica Rural con el objeto de evitar el aislamiento de los docentes rurales y fortalecer su desarrollo profesional a través de la discusión de temas pedagógicos, es coordinada por un profesor y es también acompañada por un supervisor. El Microcentro agrupa un número variable de escuelas y las reuniones tienen una periodicidad mensual y una duración aproximada de seis horas. Los coordinadores de Microcentro son capacitados por los equipos regionales y provinciales del Ministerio de Educación, en una jornada que se realiza anualmente. La supervisión al Microcentro se realiza en forma mensual, lo cual supone un número de diez visitas al año.

²⁶ Esto pudo comprobarse por medio de la aplicación de un cuestionario a más de 300 supervisores, 700 directores y jefes de UTP y casi 900 docentes.

Estudios y evaluaciones recientes²⁷ han dejado en evidencia que estas instancias:

- Están instaladas como espacio de trabajo prácticamente en todas las escuelas.
- Ha permitido al mismo tiempo romper con el aislamiento docente de comienzos de los 90.
- El foco de trabajo se ha concentrado principalmente en los aspectos técnicos y pedagógicos.
- Los Talleres siguen una planificación y representan un espacio altamente valorado por docentes y directivos. Son reconocidos como generadores de saberes pedagógicos, contribuyendo de esa forma al desarrollo profesional de los docentes.
- Ambos espacios favorecen la apropiación de los programas y la preparación de la enseñanza en el aula por parte de los docentes.
- La mayoría de profesores y directores afirma que el Taller ha impactado positivamente en el mejoramiento del clima de trabajo, en la actualización curricular y en aprendizajes de nuevos métodos de trabajo en el aula, en el intercambio de experiencias y cooperación entre profesores, entre otros aspectos.
- Potencian el compromiso, la comunicación y la coordinación entre los distintos actores.

1.5 Jornadas de Planificación

Desarrollar un proceso de planificación efectivo que contribuya a mejorar el trabajo docente en el aula es un factor fundamental para obtener buenos resultados de aprendizaje. Es por ello que los Talleres de profesores y Microcentros inician su actividad con tres días para la planificación de la enseñanza con suspensión de clases, los que se implementan bajo la figura normativa de “días no lectivos del calendario escolar”. Estos días son distribuidos de acuerdo a criterios regionales; no obstante, parece recomendable concentrar dos días al iniciar el primer semestre y uno, al iniciar el segundo. Para el caso de los establecimientos escolares con sistema trimestral, se recomienda dejar un día al inicio de cada trimestre.

Estas jornadas son lideradas por el director o jefe técnico –con la asesoría de la supervisión en las escuelas focalizadas– y apoyadas con documentos de trabajo elaborados por el Ministerio de Educación. Se puede hablar de un espacio que comienza a institucionalizarse con fuerza en el sistema y que permite que escuelas, directivos y docentes se involucren crecientemente en el proceso de planificación de la enseñanza. En el caso de las escuelas rurales multigrado, esta actividad se desarrolla en las sesiones de trabajo del Microcentro.

2. Componente Atención a la Diversidad

²⁷ Ver Informe de la OECD sobre la educación chilena publicado el año 2004 y la evaluación realizada por la Pontificia Universidad Católica sobre el programa P900 entre 2001 y 2003, esta última publicada el año 2005.

En las escuelas vulnerables es indispensable hacerse cargo del desafío de manejar un universo heterogéneo de niños y de trabajar diferenciadamente con aquéllos que requieren de más apoyo. Las dos líneas de acción de este componente apuntan a ese objetivo²⁸.

2.1 Ayudantes de Aula

En escuelas focalizadas P-900, la estrategia se implementa en todos los primeros básicos con 35 o más alumnos. En escuelas rurales multigrado, se dispone de un ayudante en todas las escuelas unidocentes con 17 o más alumnos.

Contar con un ayudante en la sala en primero básico, que colabore con el profesor o profesora para atender a grupos de niños que van más atrasados, es indispensable en este nivel. El primero básico es un curso de extrema complejidad, más aún en escuelas que atienden a niños de sectores de pobreza. En este nivel se debe lograr el dominio de competencias básicas como la lectura y escritura, numeración y cálculo; la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje de los niños es en este nivel un obstáculo relevante. El ayudante facilita en parte la atención a esta diversidad. El ayudante puede también colaborar en la revisión de tareas, en la preparación de material educativo, en el cuidado de los niños durante el almuerzo, etc. El ayudante es seleccionado por la escuela, de acuerdo a un perfil entregado por el Ministerio de Educación. Recibe una beca que asciende a los \$50.000 por media jornada de trabajo (22 horas) durante 8 meses (mayo a diciembre). En el año 2005 se apoyó a las escuelas con prácticamente 800 ayudantes de primero básico.

Algunos resultados:

- Alta valoración de la estrategia por todos los actores de la escuela. Se considera un aporte sumamente útil para el trabajo en aula del docente.
- Las labores más frecuentes que realizan los ayudantes son: ayuda directa a los niños en sus tareas, cuidado de los niños en ausencia del docente y la elaboración de material didáctico.
- Fuera del horario de clases los ayudantes destinan de 2 a 4 horas a elaborar material didáctico y ordenar la sala.
- Existen buenas relaciones entre profesores y ayudantes y entre ayudantes y alumnos.

Respecto de las escuelas rurales unidocentes, el Ministerio ha apoyado con alrededor de 700 ayudantes en escuelas que cuentan con 17 alumnos o más, en todo el país. La medida se basa en la situación de estos profesores rurales que deben atender, en forma simultánea, a niños de 1° a 6° básico en los seis subsectores de aprendizaje del marco curricular vigente. Cumplir adecuadamente con esta tarea es extremadamente difícil, lo que tiene un efecto negativo, especialmente, en los aprendizajes iniciales (alumnos de 1° y 2° básico). Es por ello que se propone concentrar al ayudante unidocente en estos dos primeros años, cuyos alumnos requieren de una atención constante y personalizada. Se busca también contribuir a romper el aislamiento que muchas veces afecta a los

²⁸ El Ministerio de Educación ha desarrollado complementariamente una política de Educación Especial, que debería articularse con las acciones de este componente.

maestros de estas escuelas, lo cual hoy adquiere mayor relevancia, por cuanto ya no cuentan con supervisión focalizada, tal como fue hasta el año 2003.

2.2 Talleres de Aprendizaje (TAP)

Su objetivo es fortalecer el desarrollo socioafectivo de niños y niñas y su disposición para aprender. Se implementan en escuelas focalizadas P-900, con alumnos y alumnas de primer ciclo básico que presentan atraso escolar y baja autoestima. Cada escuela organiza dos grupos TAP durante el segundo semestre. Los grupos están conformados por alrededor de 15 a 20 alumnos, priorizando en estudiantes de 3° y 4° básico. Los talleres son realizados por un monitor de la comunidad, dos veces por semana. Los monitores son capacitados por los equipos regionales y provinciales del Ministerio. Cuentan con textos para monitores y niños, además de material fungible para el desarrollo de los talleres.

Actualmente, cada escuela focalizada P-900 (alrededor de 1300 establecimientos escolares) cuenta con un monitor TAP. Los monitores reciben una beca de \$50.000 mensual por media jornada de trabajo (22 horas) durante cuatro meses y medio (desde agosto a mediados de diciembre). Existe la posibilidad de que las regiones adelanten este calendario de acuerdo con criterios regionales. Cada escuela recibe materiales fungibles para el funcionamiento de los TAP por un monto de \$ 50.000.

Principales resultados:

- Los ayudantes son un recurso altamente valorado, ya que facilitan la tarea del docente en cursos de gran complejidad (primero básico y multigrado).
- Los TAP contribuyen a fortalecer los recursos afectivos que favorecen el aprendizaje, tales como autoestima, motivación y disposición para aprender de los estudiantes.
- Existe una alta valoración del trabajo de monitores en las escuelas. Los profesores perciben que la estrategia contribuye a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

3. Componente Recursos Curriculares y Didácticos

A través de este componente se busca entregar recursos curriculares que sirvan de referente para la práctica pedagógica y material didáctico para el uso directo en la sala de clases. Entre estos se cuentan recursos curriculares de base, material pedagógico de uso directo para la clase, bibliotecas CRA, material didáctico complementario y material fungible.

3.1 Recursos curriculares de base: marco curricular, programas de estudio, desempeños a lograr, textos escolares y marco para la buena enseñanza

Se han distribuido de manera universal los siguientes recursos curriculares que constituyen la base de la estrategia definida para la Educación Básica en el período 2004-2005: marco curricular vigente (decreto 232), los nuevos programas de estudio de primero a cuarto básico, el documento Desempeños a lograr en lectura, escritura y matemática²⁹, los textos escolares y el Marco para la buena enseñanza. Estos recursos debieran ser trabajados en los Talleres de profesores, los Microcentros rurales, los Talleres comunales y en la Cascada de difusión al sistema educativo.

3.2 Material pedagógico de uso directo para la clase (2° NT a 4° básico)

Se han distribuido unidades didácticas para un subgrupo de escuelas focalizadas P-900 que participa en la Estrategia LEM, ya descrita. Se trata de cuatro unidades por cada curso desde 2° NT hasta 4° básico, que tienen como propósito apoyar la clase de lenguaje y matemática.

Por otra parte, se han entregado cuadernos de trabajo para niños de escuelas rurales con cursos multigrado o completas. La principal característica de este recurso pedagógico es que permite que el docente trabaje con grupos de nivel al interior del aula y diseñe actividades de integración curricular con el subsector de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural. Cuentan con una guía para el profesor en que se entregan orientaciones pedagógicas y didácticas y sugerencias de evaluación.

3.3 Bibliotecas

Las bibliotecas CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) constituyen una modalidad de implementación de bibliotecas escolares que busca generar en los establecimientos educativos un espacio dinámico y de encuentro, al servicio del proyecto de mejoramiento curricular de la escuela³⁰. El CRA está a cargo de un equipo de trabajo, con un coordinador capacitado para facilitar el uso de los materiales, orientar a los usuarios y organizar múltiples actividades. La entrega de bibliotecas CRA es concursada entre los sostenedores de escuelas focalizadas P900. Con ello se abre una nueva modalidad de instalación de la biblioteca, en la cual el Ministerio de Educación otorga los libros y materiales didácticos y el sostenedor facilita el espacio, el mobiliario y la contratación de un encargado de biblioteca. Hasta el año 2005 se han entregado un total de 875 bibliotecas CRA en escuelas focalizadas P-900.

Por otra parte, se ha completado el proceso de distribución de bibliotecas de aula a escuelas focalizadas P900 para 5° a 8° básico, y que abarcan las áreas de lenguaje, matemática, historia y geografía.

Finalmente, 579 escuelas rurales completas han recibido una biblioteca que tiene entre 30 y 40 títulos de libros de lectura recreativa y complementaria al currículo.

²⁹ Este documento es un instrumento de gestión pedagógica, elaborado para que sostenedores, directivos y docentes puedan identificar claramente las tareas concretas que los niños y niñas deben ser capaces de realizar al finalizar el 2° Nivel de Transición, Nivel Básico 1 y Nivel Básico 2, como producto de los aprendizajes esperados en los subsectores de Lenguaje y Matemática.

³⁰ La Biblioteca CRA está compuesta por 900 títulos. A su vez, reúne la diversidad de recursos educativos existentes en la escuela: materiales impresos (libros, diarios, revistas), audiovisuales (videos, casetes, mapas), instrumentales (juegos, modelos, maquetas) y digitales (software educativo, CD ROM, Internet), así como el equipamiento tecnológico disponible (video, retroproyector, grabadora, etc.).

Adicionalmente, el año 2005 se ha implementado un proyecto piloto de bibliotecas CRA para escuelas rurales, consistente en una “colección viajera”, proyecto que se ampliará desde el 2006 en adelante.

3.4 Material didáctico complementario 2° NT a 8° básico

Se ha entregado al conjunto de escuelas focalizadas P-900 y escuelas rurales organizadas en Microcentros, material didáctico validado por estudios realizados por el Ministerio de Educación. También se entrega un set de estos materiales a los sostenedores municipales.

Los materiales son los siguientes:

- Calculadoras Solares
- Gran tangram
- Texto cálculo mental
- Cuadernos de caligrafía
- Lenguaje integrado
- Números y letras móviles
- Calendario didáctico
- Pizarras
- Set de polígonos
- Set de geometría para docentes
- Naipes fónicos
- Lotería de palabras

También se han distribuido materiales de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación, a aproximadamente 3.500 escuelas rurales de todo el país. Estos materiales fueron elaborados y probados por docentes rurales, y han sido evaluados y premiados por un equipo de especialistas en los subsectores señalados. Son materiales que incentivan la reflexión y el juego en los estudiantes, y que desafían sus capacidades lingüísticas y matemáticas.

3.5 Material fungible para profesores de escuelas focalizadas P-900 y Microcentros rurales

Se ha entregado material fungible a cada uno de los docentes de 2° nivel de transición a 8° año Básico de las escuelas focalizadas P900 para su uso en actividades del Taller de profesores por un monto aproximado anual de \$74.000 por escuela. Al mismo tiempo, se entrega a cada Microcentro rural el mismo tipo de materiales por un monto anual de aproximadamente \$100.000.

4. Componente Comunicación y Difusión

4.1 Guía para padres “Cuenta conmigo”

La guía Cuenta Conmigo tiene como objetivo central fortalecer la participación y colaboración de las familias en la educación de sus hijos e hijas, a través de una mayor información respecto de los aprendizajes esperados para primer ciclo básico y la orientación de estrategias para apoyar a los niños desde el hogar. Se propone trabajar esta guía en las reuniones de apoderados y otras instancias de trabajo con padres que existan en los establecimientos escolares. Durante el año 2005 se distribuyeron más de 500 mil ejemplares de la guía en su tercera versión.

4.2 Revista “Nuestros Temas”

La revista “Nuestros Temas”, dirigida a todos los profesores y profesoras básicas tiene su foco en lo pedagógico y en la difusión de buenas prácticas de aula. Su eje es la apropiación curricular y busca ser un material útil para el trabajo de los Talleres de profesores y Microcentros rurales. Actualmente, la revista tiene una frecuencia de cuatro números anuales.

La Revista es valorada por los docentes como un recurso útil que contribuye al desarrollo profesional docente, a la difusión de experiencias exitosas y a la información sobre las políticas y acciones educativas implementadas por el Ministerio de Educación.

4.3 Publicación “Me lo contó mi abuelito”.

Es un libro que recoge los cuentos premiados, a nivel nacional y regional, del concurso “Historias y cuentos del mundo rural” que organizan los Ministerios de Agricultura y Educación. Desde hace ocho años las escuelas rurales son convocadas a participar en el concurso, que tiene como objetivo rescatar la tradición y la memoria oral de las comunidades rurales. El libro es entregado a todas las escuelas subvencionadas, lo que permite dar a conocer la diversidad cultural de nuestro país, y a la vez de motivar a los niños a escribir sus propios relatos. Otro aspecto importante, es que el libro es ilustrado por los mismos niños y niñas que participan en el concurso.

4.4 Muestra de métodos y materiales educativos en LEM

El propósito de esta Muestra es la difusión de buenas prácticas pedagógicas y materiales educativos. Se invita a colegios, universidades y fundaciones a exponer métodos validados para la enseñanza del lenguaje, matemática y ciencias mediante talleres demostrativos. La Muestra está dirigida a profesores en ejercicio, directivos de establecimientos, sostenedores municipales y particulares, docentes universitarios y estudiantes de pedagogía. La primera versión de la muestra se desarrolló el año 2004 y la segunda, el mes de septiembre del 2005. En ambos casos, el evento tuvo una duración de dos días.

CAPÍTULO III

Conclusiones y Desafíos 2006

La fase actual de la Reforma se ha caracterizado por su foco en estrategias y acciones que impacten en el aula, junto con un esfuerzo sostenido por el aseguramiento de la calidad en los establecimientos escolares. Como queda en evidencia en este documento, el Nivel de Educación Básica ha aportado con una serie de iniciativas que buscan afectar la implementación curricular y las prácticas docentes, para que éstas se traduzcan en oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Si bien los esfuerzos realizados son importantes, hay que seguir fortaleciendo el trabajo en los años venideros. Este capítulo final, sin pretender agotar aquí las propuestas, hace una apuesta por seis prioridades que debieran orientar la política para la educación básica en el próximo período.

1. Mantener el foco en la implementación del nuevo currículum con un mayor énfasis en la apropiación de éste por parte de los profesores

- Como se ha señalado, la reforma ha impactado levemente en las prácticas pedagógicas. Por esta razón debe mantenerse el esfuerzo y la concentración en la implementación del nuevo currículo, entendido éste como una guía y ayuda para mejorar la enseñanza y obtener mejores desempeños de los alumnos y alumnas.
- Las estrategias LEM y ECBI de asesoría a la escuela y capacitación docente son fundamentales para este propósito. El apoyo de profesores pares expertos (profesores consultores o guías) en la escuela y en el aula, así como el aporte de materiales educativos estructurados que explicitan el “cómo hacer” en la sala de clases (unidades didácticas o módulos) son dos aspectos fundamentales que hacen la diferencia de estas estrategias. El desafío aquí es ampliar la cobertura de LEM y ECBI, involucrando decididamente a los sostenedores y cuidando el foco principal de lo que estas estrategias postulan.
- Los Talleres de profesores y los Microcentros rurales instalados por los programas de mejoramiento de los 90 deben ser definitivamente institucionalizados como un espacio de tiempo ganado para el trabajo técnico y de reflexión pedagógica de los docentes. El Ministerio debe garantizar y orientar el funcionamiento de estas instancias -propias de la escuela- y velar por eficaz utilización de estos espacios.
- Es necesario fortalecer y continuar ampliando la política de bibliotecas CRA que entrega recursos de apoyo para la implementación curricular. El desafío aquí es orientar el uso pedagógico del CRA articulándolo con las demás iniciativas de implementación curricular en curso.
- Debe mantenerse el foco en las disciplinas escolares de lenguaje, matemática y ciencias, pero extendiendo las propuestas didácticas de estos subsectores al segundo ciclo (5° a 8°).

2. Potenciar la preparación de la enseñanza

- Un desafío a seguir trabajando es la instalación de una cultura escolar en la cual la enseñanza se organiza y planifica. Para ello es muy importante desarrollar políticas de orientación, apoyo y capacitación a los equipos directivos de las escuelas, y en especial, a los jefes técnicos.
- Deben institucionalizarse las jornadas de planificación - cinco días en el año -, pero, al mismo tiempo, es necesario orientar y controlar el uso efectivo de este tiempo valiéndose de la supervisión del Ministerio de Educación, de los profesores guías o maestros de maestros, y de las instituciones externas que asesoran a escuelas o

comunas. Además, hay que trabajar en la instalación de la práctica de planificación como una tarea permanente y que no se reduce a los días que el calendario escolar destina para estos fines.

3. Atender la diversidad con líneas de trabajo específicas

- La heterogeneidad – dentro y fuera de la sala de clases – es uno de los problemas más relevantes que enfrenta el sistema escolar, sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa.
- Para ello deben fortalecerse y extenderse las estrategias de ayudantes de sala y monitores TAP, fuertemente valoradas por directivos y docentes de las escuelas focalizadas y rurales unidocentes, en términos de su aporte a un buen manejo de la heterogeneidad.
- De todas formas, es necesario en esta nueva etapa, realizar un seguimiento acucioso de estas estrategias, para definir su extensión y posibles ajustes.

4. Mantener una política de discriminación positiva

- La evidencia es clara en mostrar que hay ciertas poblaciones escolares que requieren de un apoyo diferenciado y donde deben focalizarse más recursos técnicos y materiales.
- No obstante, es necesario dar un paso más en las políticas de focalización dosificando el apoyo en una secuencia o “continuo”, según la fase de desarrollo en la que se encuentra la escuela³¹.
- Por otro lado, se hace cada vez más indispensable diseñar una nueva política de educación rural para nuestro sistema, lo que involucra no sólo a la educación básica. Esta política debiera contemplar desde aspectos estructurales y de financiamiento, hasta la elaboración de propuestas pedagógicas basadas en el nuevo currículum pertinentes al contexto rural.

5. Generar capacidades técnicas más sólidas en la base del sistema educativo

- Se produce una mayor apropiación de la reforma cuando los actores se sienten partícipes e involucrados en ella. Las capacidades técnicas se desarrollan trabajando de manera sostenida y directa con los distintos actores del sistema, que deben liderar la reforma en el nivel local: los sostenedores, los directivos de establecimientos, los supervisores provinciales.
- Especial atención requieren en esta nueva etapa los sostenedores, tanto municipales como privados. Es necesario integrarlos y responsabilizarlos en el diseño, implementación y evaluación de las políticas. Proyectos como CRA y LEM dan pasos importantes en esa dirección que requieren ser profundizados.
- Se requiere también de un mejor apoyo y soporte técnico desde la supervisión ministerial, mejores estrategias de formación y capacitación docente y, sobre todo, de acciones que generen una mayor capacidad técnica en la dirección interna de la

³¹ Por ejemplo, podría definirse desde el Nivel de Educación Básica una oferta graduada: i) escuela crítica: no hay condiciones mínimas y se ofrece una asistencia técnica externa intensiva; ii) escuela focalizada: bajos resultados y se ofrece un apoyo especial de la supervisión, pero menos intensivo; iii) escuela focalizada LEM: se requiere de ciertas condiciones de gestión y se ofrece el apoyo de profesores guías y capacitación especializada en lenguaje y matemática.

escuela, pues es ésta la que permitirá finalmente llevar adelante una real gestión pedagógica, esto es, una conducción orientada a la planificación, organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Finalmente, el Ministerio y, en particular, el Nivel de Educación Básica debe actuar creando alianzas y redes con universidades, fundaciones y centros académicos para generar equipos técnicos en las comunas y al interior de las escuelas. Promover una relación cercana entre el mundo experto y el sistema escolar beneficia no sólo a las escuelas, sino también a los centros académicos formadores de maestros y da sentido y pertinencia a la investigación que allí pueda desarrollarse.

6. Evaluación y Estudios

- Durante el próximo período se debiera avanzar aún más en la generación de políticas y ajustes a éstas que se basen en la evidencia empírica. Para ello es indispensable continuar fortaleciendo la línea de seguimiento y estudios del Nivel de Educación Básica.
- Esto significa que la evaluación debe transformarse en una preocupación permanente, desde el diseño hasta la implementación de las distintas políticas y programas. Para esto es fundamental el rol de los niveles regionales y provinciales, que pueden entregar información útil para la toma de decisiones en el nivel central.

Referencias Bibliográficas

- ✓ Asesorías para el Desarrollo – Santiago Consultores (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, P-900*. División de Educación General, MINEDUC, Santiago, Chile.
- ✓ Ministerio de Educación (2004). *Chile y El Aprendizaje de Matemáticas y ciencias según TIMSS*. Santiago, Chile.
- ✓ OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*. París, Francia

- ✓ PNUD – Asesorías para el Desarrollo (2003). *Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para Escuelas Críticas de la Región Metropolitana*. División de Educación General, MINEDUC, Santiago, Chile.
- ✓ Pontificia Universidad Católica de Chile (2005). *Evaluación Integral de la Estrategia LEM*. División de Educación General, MINEDUC, Santiago, Chile.
- ✓ Pontificia Universidad Católica de Chile (2005). *Evaluación del Trienio 2001-2003 del Programa de las 900 Escuelas*. División de Educación General, MINEDUC, Santiago, Chile.

ANEXO

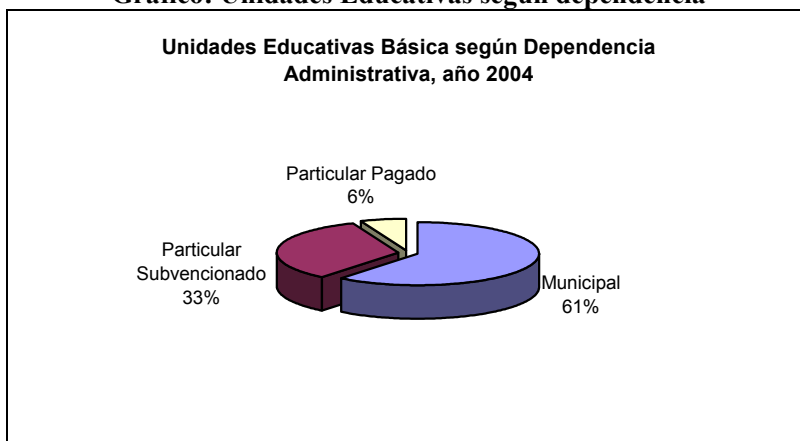
El Nivel de Educación Básica en Cifras

1. Establecimientos y Matrícula

En el país, 8.910 unidades educativas³² (desde ahora, escuelas) impartieron enseñanza básica el año 2004. La matrícula de Educación Básica alcanzó, para ese mismo año, a 2.269.388 niños y niñas, lo que representa el 62,4% de los estudiantes que cursan algún nivel de enseñanza en el sistema regular de niños y jóvenes. De este grupo de alumnos, un 48% cursa algún grado de primer ciclo básico y un 52% cursa algún grado de segundo ciclo³³. En cuanto a su distribución por género, los niños representan un 51% y las niñas un 49%

De la totalidad de escuelas que imparten Educación Básica, 5.426 son de dependencia municipal, 2.928 particular subvencionado y 556 particular pagado. En términos de la matrícula, el año 2004 el 52,9% de los alumnos de enseñanza básica estudiaron en colegios municipales, el 41,0% en escuelas particulares subvencionadas y un 6,1% en escuelas particular pagadas. En los dos gráficos que se muestran a continuación se expone la distribución porcentual de escuelas y matrícula según dependencia.

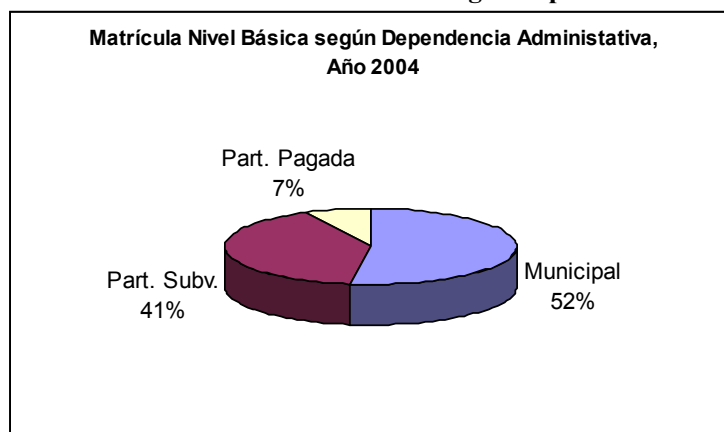
Gráfico: Unidades Educativas según dependencia



³² Unidad Educativa es la organización funcional, parte de un establecimiento educacional, que ejecuta el proceso de enseñanza aprendizaje para un nivel y modalidad de enseñanza específico, en un determinado local escolar.

³³ El nivel de Educación Básica es obligatorio y comprende ocho grados de estudio y se divide en dos ciclos de cuatro años cada uno.

Gráfico: Unidades Educativas según dependencia

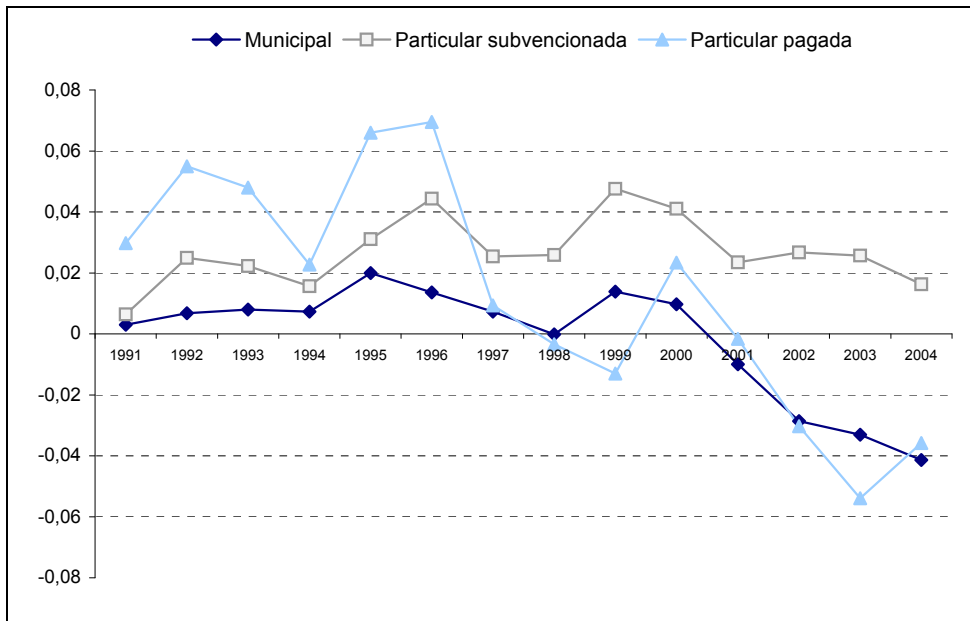


La composición de la matrícula para el período 1990-2004 según dependencia ha ido variando, registrándose una clara tendencia al alza del sector particular subvencionado, con tasas de crecimiento en matrícula que se han mantenido siempre positivas, contrario a lo que sucede para la matrícula municipal y particular pagada. Comparando el año 2004 con la situación a 1990, la matrícula de educación básica creció un 14% con una tasa de crecimiento promedio anual para el período de 0,9%. El sector particular subvencionado incrementó su matrícula en un 44%, con una tasa de crecimiento promedio anual de 2,7%, seguido de la matrícula particular pagada con 16% de crecimiento y tasa promedio anual de 1,3%. El sector municipal en tanto, vio su matrícula disminuida en un 3%, con tasa de crecimiento anual de - 0,2%. La tabla y gráfico siguiente dan cuenta de esta realidad.

Tabla: Evolución Matrícula E. Básica, 1990 - 2004

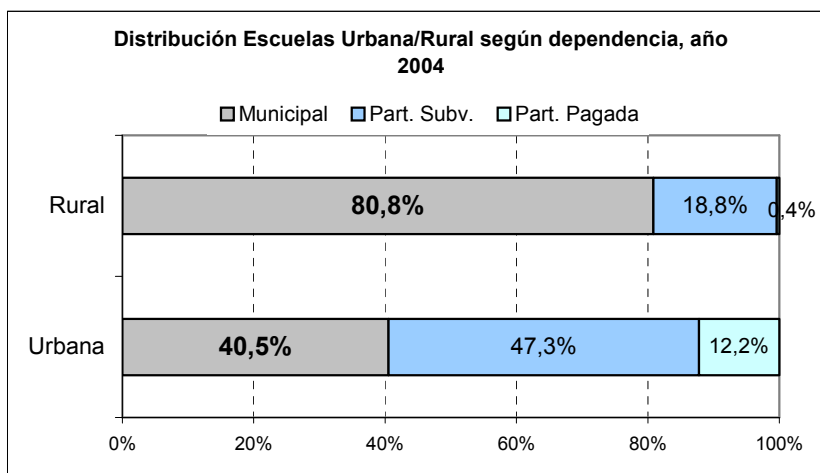
Año	Total	Municipal	Particular Subv.	Particular Pagada
1990	1.991.171	1.218.341	634.688	138.142
2004	2.269.388	1.186.704	919.536	163.148
Tasa crec. 1990-2004	14,0%	-2,9%	44,0%	15,6%
Tasa Promedio	0,9%	-0,2%	2,7%	1,3%

Gráfico: Tasa de Crecimiento de Matrícula Enseñanza Básica (1991-2004)



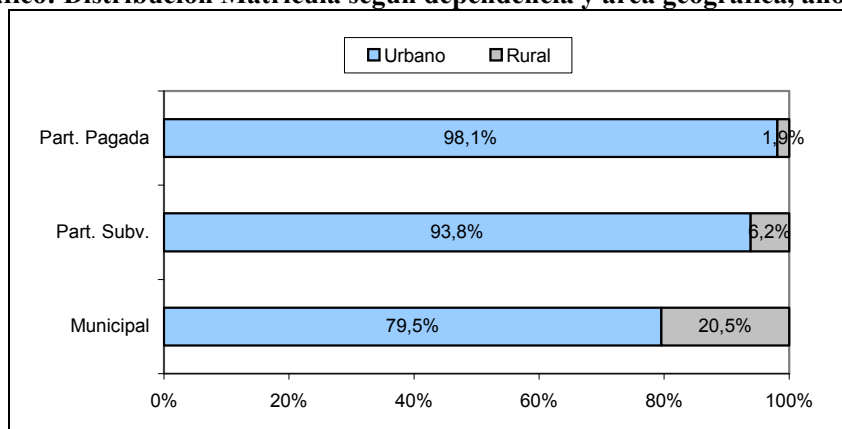
En nuestro país 4.409 escuelas se encuentran ubicadas en la zonas urbanas, mientras que el resto, 4.501 establecimientos, se ubican en zonas rurales. La matrícula en zonas geográficas urbanas asciende a 1.966.767, lo que representa el 87% de la matrícula total de la educación básica. Los 302.621 niños y niñas restantes asisten a escuelas rurales, lo que significa un 13% del total de la matrícula de enseñanza básica. Cabe destacar que del total de escuelas rurales, el 81% tiene dependencia Municipal y el 19% particular subvencionada (ver gráfico siguiente), mientras que para las escuelas urbanas esta distribución es de 41% y 47% respectivamente, además de un 12% de escuelas particulares pagadas.

Gráfico: Distribución Establecimientos según Dependencia y Área Geográfica, año 2004



Como se aprecia en el gráfico siguiente, el porcentaje de alumnos y alumnas que estudia en establecimientos urbanos es mayor en los tres sectores administrativos. En el sector municipal el 20% de la matrícula estudia en establecimientos rurales, mientras que en el sector particular pagado sólo el 2% de la matrícula se ubica en zonas rurales.

Gráfico: Distribución Matrícula según dependencia y área geográfica, año 2004



La distribución de matrícula por región muestra patrones similares a la participación de éstas en la población general. Como puede apreciarse en la siguiente tabla, las regiones Metropolitana, VII, y V concentran más del 50% de la matrícula nacional. En el otro extremo, están las matrículas de las regiones XI y XII que juntas no alcanzan el 2% de la matrícula nacional.

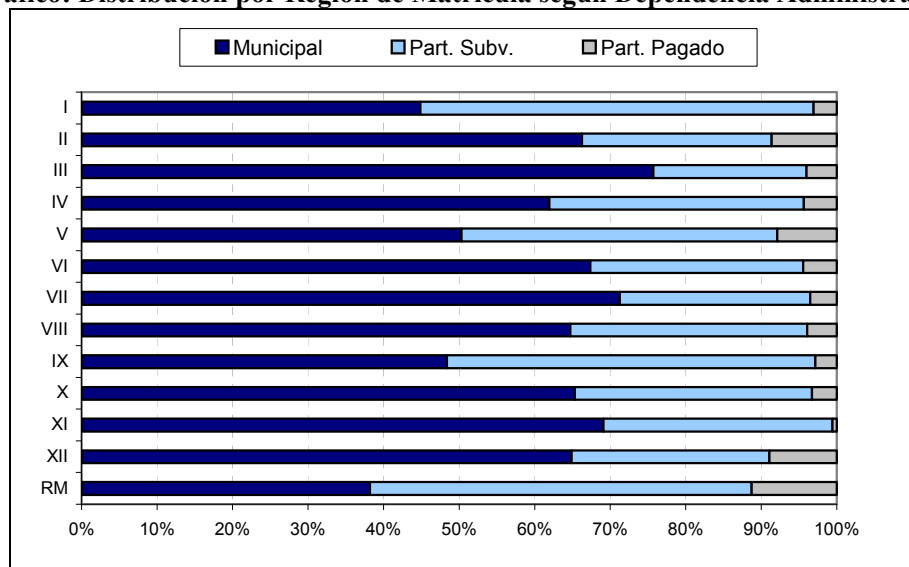
Tabla: Distribución Matrícula por Región

Región	Matrícula	
	Total	% Nacional
I	67.115	3,0%
II	78.185	3,4%
III	41.487	1,8%
IV	94.761	4,2%
V	223.811	9,9%
VI	120.512	5,3%
VII	140.801	6,2%
VIII	286.091	12,6%
IX	139.656	6,2%
X	171.673	7,6%
XI	14.037	0,6%
XII	20.389	0,9%
RM	870.870	38,4%
Total País	2.269.388	100,0%

Al desagregar por dependencia administrativa, existen importantes variaciones entre una región y otra. Así, y como se observa en el siguiente gráfico, mientras en la Región

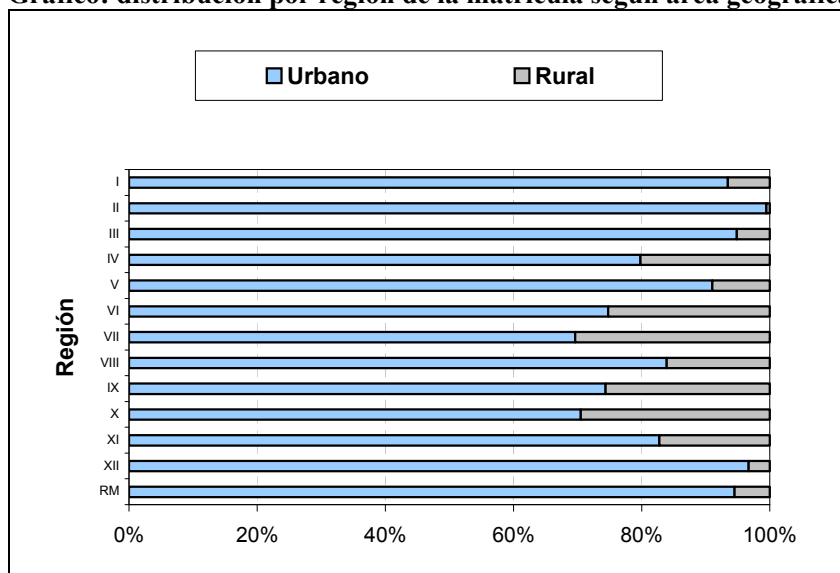
Metropolitana el mayor porcentaje de matrícula se concentra en el sector particular subvencionado, en la mayoría del resto de las regiones esta situación se invierte, con un peso preponderante de la educación municipal.

Gráfico: Distribución por Región de Matrícula según Dependencia Administrativa



Finalmente, la matrícula según zona geográfica también muestra una relevante heterogeneidad si se compara entre regiones, aunque en todas las regiones la matrícula urbana supera a la rural. El gráfico siguiente muestra con claridad que en regiones como la VII y X, el peso que tiene la educación rural – en términos del número de niños que estudia en esta zona geográfica – es mayor que el promedio nacional.

Gráfico: distribución por región de la matrícula según área geográfica

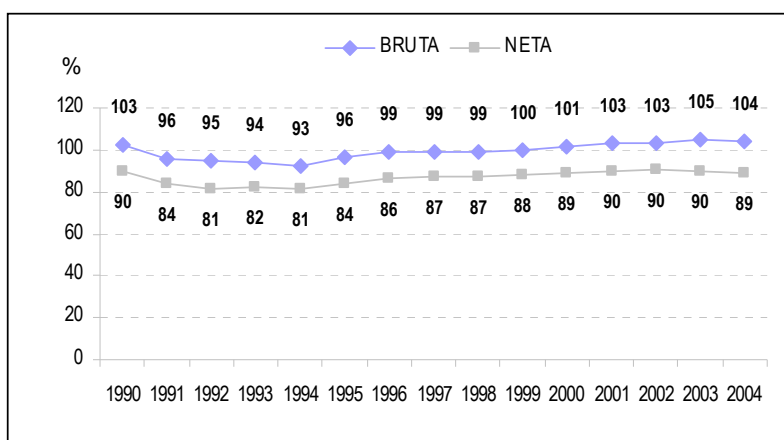


2. Cobertura y Deserción en Enseñanza Básica

En los índices de cobertura nuestro país ha avanzado de manera sustantiva y el sistema educativo ha demostrado crecientemente que es capaz de recibir y mantener a los alumnos hasta completar la enseñanza básica y media. Utilizando como criterio la “tasa bruta de matrícula”³⁴, se alcanzó en el año 2004 una cobertura del 104% (ver gráfico siguiente), lo que significa que existen alumnos que están fuera del rango oficial de edad pero que asistieron a educación básica durante ese año. De estos alumnos, el 99% corresponde a niños – jóvenes con más de 13 años de edad.

Complementariamente, si utilizamos como criterio la “tasa neta de matrícula”, esta alcanza un 89% para el año 2004. El gráfico siguiente muestra la tendencia de los últimos años respecto de ambas tasas.

Gráfico: Tasa de Matrícula Básica años 1990-2004

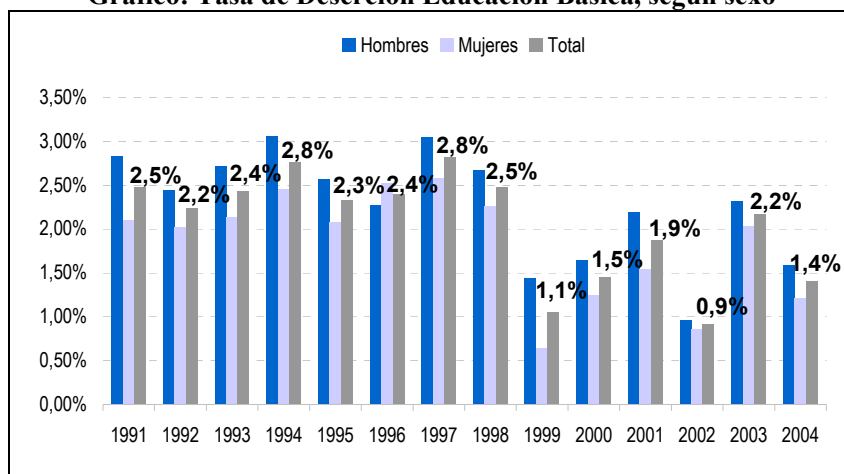


En materia de deserción escolar³⁵ en enseñanza básica, en el período 1991-2004 se ha mantenido una tendencia decreciente en la tasa de deserción de los alumnos de este nivel de enseñanza. El gráfico siguiente muestra con claridad dicha tendencia, al mismo tiempo que evidencia el hecho de que, a excepción del año 1996, la tasa de deserción femenina ha sido menor que la masculina. Para el año 2004 la deserción en enseñanza básica fue de 1,4%, distribuido en 1,2% y 1,6% para niñas y niños respectivamente.

³⁴ Corresponde a la matrícula total de alumnos de educación básica, en relación a la población que, de acuerdo a la reglamentación nacional, debería estar matriculada en dicho nivel educativo, es decir, para el tramo de edad de 6 a 13 años.

³⁵ La tasa de deserción es la relación entre el total de alumnos que, estando matriculados, no cursan un determinado grado del nivel y el total de matriculados en el grado. Se contabiliza como deserción lo que ocurre durante el año escolar y también al pasar de un año a otro.

Gráfico: Tasa de Deserción Educación Básica, según sexo



3. Docentes de Educación Básica

Del total de docentes del país, 140.106 se desempeñan como docentes de aula. De estos, el 57,5% trabaja en el Nivel de Educación Básica, lo que equivale a un número total de 80.690 profesores que enseñan en este nivel.

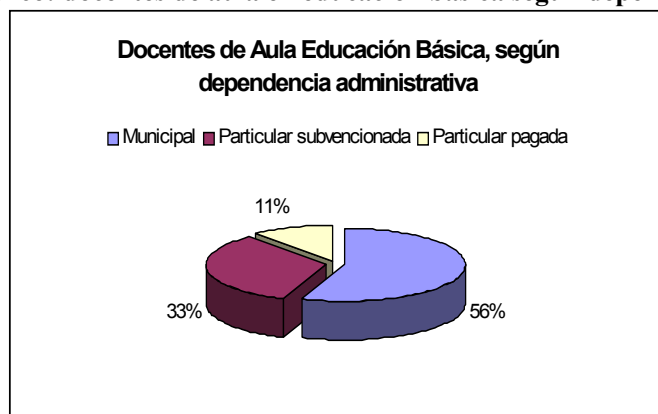
Considerando la totalidad de los docentes de básica (que suman más de 94 mil), podemos distribuirlos según el tipo de función que desempeñan, lo que se puede observar en la siguiente tabla. El 85,8% de los profesores que trabajan en el nivel de básica lo hacen como profesores de aula.

Tabla: docentes de básica según funciones

Docentes	Cantidad	% del Total
De Aula	80.690	85,8%
Planta Técnico Pedagógica	3.024	3,2%
Planta Directiva	4.070	4,3%
Director	4.704	5,0%
Otras funciones	1.597	1,7%
Total	94.085	100,0%

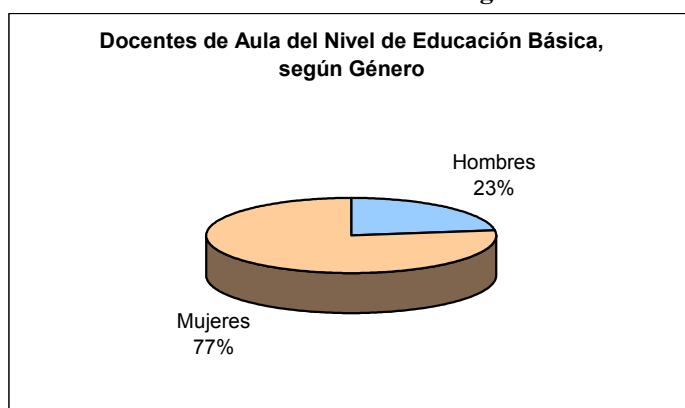
La mayoría de los docentes de aula se desempeñan en el sector municipal, seguido por el sector particular subvencionado y el sector particular pagado.

Gráfico: docentes de aula en educación básica según dependencia



El 77,3% de los docentes de aula del Nivel son mujeres y el 22,7% hombres, como puede apreciarse en el gráfico siguiente.

Gráfico: docentes de básica según sexo



Finalmente, si se analiza la distribución de los docentes según su antigüedad en el sistema, se puede apreciar que más de la mitad de los profesores que enseñan en básica lo hacen hace 16 años o más. Si se compara este dato según dependencia, se observa que del total de los docentes de básica en el sector municipal, más del 70% supera los 16 años de servicio, lo que contrasta con el sector particular subvencionado y pagado donde el mismo tramo de antigüedad no supera el 40%.

Gráfico: docentes según dependencia y años de antigüedad en el sistema

