

DOCENTES: ATRIBUCIONES DE CAUSA DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS, CONDICIÓN NECESARIA, PERO, ¿SUFICIENTE PARA TENER IMPACTO CONSISTENTE EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS?.

Reflexiones a partir de la aplicación de diferentes programas de capacitación docente en comunas de las Regiones del Maule y Bío Bío.

Graciela Lucchini, Percy Bedwell y Paulina Melo¹ .
Fundación Educacional Arauco
Avenida Santa María 2120. Providencia
Santiago de Chile
glucchini@arauco.cl
percy.bedwell@arauco.cl
paulinamelo@arauco.cl

Recibido: 23/03/2009; Aceptado: 20/04/2009

RESUMEN

En el presente artículo se reflexionará sobre el cambio atribucional y la experiencia de los docentes en el marco de la aplicación de Programas de Desarrollo de Docentes en servicio, realizados por Fundación Educacional Arauco en establecimientos educacionales municipales.

Se darán a conocer las características globales de dichos programas, en el contexto de las nuevas exigencias de calidad que impone el sistema educativo nacional.

Se analizará la importancia de las atribuciones de causa que hacen los profesores, respecto a los alumnos y se mostrará la posibilidad de cambiar las atribuciones de causa del éxito escolar, a través de programas de desarrollo docente.

Dichos programas, ponen énfasis en el trabajo en autoestima del docente y de los niños, en el mejoramiento de las prácticas docentes y en la calidad en la entrega de contenidos.

Palabras clave:

Cambios en el Ámbito Educacional – Desarrollo Profesional Docente – Autoestima –Atribuciones de Causa – Expectativas de Logro – Impacto en el Aprendizaje de los Alumnos.

ABSTRACT

This article will be considered the change of attributions and the experience of teachers, within the framework of the implementation of Programs for Teacher`s Development, carried out by Fundación Educacional Arauco in public schools.

The global features of these programs will be disclosed, within the context of the new demands for quality required by the national educational system.

The importance of the causal attributions made by teachers in relation to the students, will be analyzed. This article presents the possibility of change of the causal attributions of the academic achievement, through the Programs for Teacher`s Development .

¹ Fundación Educacional Arauco forma parte de la empresa ARAUCO. Fue creada en el año 1989 con el fin de acompañar y fortalecer el trabajo de los profesores de escuelas municipales, a través del desarrollo de programas de mejoramiento educativo, con énfasis en las prácticas pedagógicas de los educadores, de manera de impactar positivamente en el proceso de educación de niños que viven en sectores vulnerables.

A la fecha, Fundación Educacional Arauco ha desarrollado 64 programas en 31 comunas de las regiones del Maule, Bio-Bio y Los Ríos donde Empresa Arauco tiene presencia industrial y forestal , beneficiando a 509 Escuelas, 4.386 profesores o Agentes Educativos que atienden anualmente a más de 78. 000 niños.
www.fundacionarauco.cl

These programs, stress the importance to work on teachers' and students' self-esteem, the improvement of the teaching practices, and the quality of contents presented.

Key Words: Educational Change, Teacher development, Causal attributions, Achievement expectation, Impact in the student's learning.

1. Antecedentes

Situación educativa

“Una educación de calidad, accesible a todos, es la base de una sociedad moderna”... “Es necesario, por lo tanto, renovar las energías del sistema escolar y recuperar para sus protagonistas el placer de aprender y enseñar...” (Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, 1994, p.19.

Desde 1990, en Chile se avanza con fuerza tratando de mejorar las políticas públicas y privadas en educación. Se ha intentado conseguir mayor equidad y una mejoría de la calidad de los procesos y resultados educativos con diversas iniciativas y variados programas.

Estas políticas públicas han estado enfocadas principalmente en tres aspectos (Cox, 2005), establecimiento de condiciones favorables, implementación de programas de mejoramiento y transformación del currículum y la jornada escolar.

Específicamente, en lo que se refiere al desarrollo docente, tema que se abordará en este artículo, en los últimos años, se han hecho progresos significativos pero aún no suficientes, en cuanto a remuneraciones, asignaciones por perfeccionamiento y premios por desempeño, se ha impulsado con fuerza, aunque no sin dificultad, la evaluación docente, y se han asignado recursos a las universidades para el mejoramiento de la calidad de la formación inicial docente.

Los efectos de la implementación del conjunto de políticas de mejoramiento, han sido evaluados a través de distintas pruebas estandarizadas, SIMCE, PSU y otros Sistemas de Medición Internacional.

Desde el Gobierno, el Mineduc y desde diversos centros de estudios del país se han hecho análisis rigurosos respecto a los resultados en dichas evaluaciones, los que han detectado que los indicadores de calidad que se buscan alcanzar en la enseñanza de las escuelas, dejan aún muchos espacios para el mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación, especialmente en la educación Municipal y en la Particular Subvencionada.

Diversos actores han planteado que los mayores avances se refieren al mejoramiento de las condiciones básicas para el funcionamiento del sistema educativo, especialmente en lo referido a infraestructura y recursos.

Todo lo anterior es un enorme desafío del que nadie de la comunidad nacional puede eximirse. Se justifican y validan entonces, todas las acciones de apoyo que han emprendido o puedan emprender las instituciones públicas y privadas, ojalá en alianzas coordinadas, que se interesan por el desarrollo de la educación.

En este sentido, compartimos los planteamientos de Bitar (2005), en cuanto a la prioridad indiscutida para la adecuación a la realidad internacional, del “desarrollo de las competencias profesionales de los docentes para poder progresar en forma sustantiva”.

De acuerdo a la experiencia de apoyo al desarrollo docente de Fundación Educativa Arauco, el trabajo conjunto facilita que los profesores puedan desempeñar su rol tal como desean hacerlo y tengan los espacios y las confianzas para reconocer su trabajo, su gestión y sus capacidades, como causa de los logros y fracasos de sus alumnos.

Así mismo, concordamos plenamente con el apoyo a la actualización de do-

centes en servicio, que les permita adaptarse a los grandes desafíos que les ha impuesto el cambio permanente del escenario educativo. Esto los apropiará para el reconocer y asumir su responsabilidad, para obtener resultados educativos tanto en lo académico como en el desarrollo emocional de los niños.

Programas de Fundación Arauco, un aporte desde el Sector Privado a la Educación Pública

Los programas de perfeccionamiento docente implementados por Fundación Educacional Arauco, tienen como objetivo fundamental, apoyar el mejoramiento de resultados educativos de la educación municipal a nivel comunal, ayudando al desarrollo profesional de profesores u otros agentes educativos de la educación prebásica, básica y media. A través del desarrollo de las acciones propuestas se busca intercambiar y aportar a sus destrezas pedagógicas, actualizar en conjunto los conocimientos y trabajar la autovaloración y creencias.

Los temas de trabajo se orientan al desarrollo de los agentes educativos, en desarrollo psicosocial temprano, en algunas destrezas básicas como lenguaje oral-escrito y razonamiento lógico matemático; en autoestima para niños y agentes participantes, en habilidades de comunicación; en favorecer el quehacer pedagógico al interior de la escuela u otros centros educativos y en apoyar a los equipos involucrados, de acuerdo a cada proyecto, en el manejo y conocimiento del desarrollo de las necesidades de niños, jóvenes y alumnos con necesidades educativas especiales. Estas temáticas son abordadas desde múltiples instancias de perfeccionamiento, lo que permite monitorear y reforzar el proceso.

Los resultados esperados de los programas se relacionan con mejoras en la gestión y actitudes pedagógicas de los equipos docentes de las escuelas participantes, cambios en el estilo atribucional respecto del aprendizaje de los niños, aumento de la calidad educativa de las escuelas a través de un mejoramiento de su organización y funcionamiento, de su clima laboral, de su implementación pedagógica y su liderazgo directivo, logrando así que los alumnos de las escuelas municipalizadas participantes mejoren su nivel de rendimiento.

El presente artículo considera para su análisis las aplicaciones de los programas "Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica" y "Raíces de Apoyo al Desarrollo del Lenguaje", implementados en seis comunas². Ambos programas se caracterizan entre otros aspectos por buscar generar efectos a través de la formación de formadores, ocupar un estilo relacional basado en la confianza y el respeto, realizarlos en las comunas mismas, no tener costos económicos para los profesores.

2. Caracterización de las comunas

A continuación, se presentan antecedentes sociales y educacionales de las comunas en que fueron implementados estos programas, como también los resultados de impacto obtenidos en ellos, con la finalidad de dar un contexto que facilite la comprensión y reflexiones en relación a los resultados de efecto en los profesores, concretamente al cambio atribucional, que es el objetivo y foco central de este análisis.

4.1 Antecedentes Sociales y educativos de las Comunidades del estudio.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de las características de las es-

² Para mayor información en relación a estos programas www.fundacionarauco.cl

cuelas y comunas participantes.

COMUNAS	COMUNA 1	COMUNA 2	COMUNA 3	COMUNA 4	COMUNA 5	COMUNA 6	TOTAL
Tipo de programa	Interactivo	Interactivo	Interactivo	Raíces	Raíces	Raíces	2
Nº de Escuelas Municipales*	23	18	6	46	14	9	
Directivos, Profesores, Educadores(as) y Asistentes Educativos	135	95	165	182	114	50	766
Niños	2.260	1.998	4.442	5.146	2.127	1.020	17.576

Tabla N° 1: Descripción de las escuelas beneficiadas

(*Muy ocasionalmente se invitó a participar del programa a alguna escuela rural particular subvencionada).

Los programas desarrollados en estas comunas, llegaron a 116 escuelas municipales, con la participación de la totalidad de sus Equipos Directivos, Docentes, Educadores de Pre-básica y Asistentes de la Educación (766), que atendían anualmente a un número aproximado de más de 17 mil niños. Esto dimensiona el poder multiplicador de los efectos y/o impactos que puedan tener dichos proyectos.

En cuanto a la situación social que presentaban las comunas al iniciar los programas, a continuación presentamos algunos antecedentes de modo de caracterizar su situación.

Año	1994		2000		2003				
	Comuna 1	País	Comuna 2	País	Comuna 3	Comuna 4	Comuna 5	Comuna 6	País
Pobreza Total	40%	28%	30%	20%	21%	37%	26%	19%	19%
Prom. años escolaridad Educativos	7,1	9,2	6,3	9,9	8,8	8,4	7,6	8,9	10,2
Tasa analfabetismo	12,0%	4,4%	13,2%	3,9%	8,2%	9,4%	10,1%	5,0%	4,0%

Tabla N° 2: Antecedentes sociales: Pobreza, escolaridad y analfabetismo.

Fuente: Mideplan, Encuesta Casen 1994, 2000 y 2003.

Respecto del nivel de pobreza del país, la mayoría de las comunas presentaba un mayor porcentaje de la población en esta situación.

En cuanto al aspecto educativo, todas las comunas presentaban una situación más desfavorecida que el país, lo que se aprecia tanto en el promedio de años de escolaridad, como en la tasa de analfabetismo.

Si consideramos los resultados de la prueba SIMCE de 4º básico en los años que se iniciaba cada programa, todas las comunas presentaban un puntaje bajo el promedio nacional tanto en lenguaje como en matemática.

En síntesis, podemos señalar que las comunas en estudio, antes de iniciarse los programas de perfeccionamiento docente desarrollados por Fundación Educativa Arauco, presentaban una situación social desfavorecida y resultados educativos que se encontraban por debajo del promedio país.

4.2 Resultados de Evaluaciones de impacto en niños

Todos los programas de Fundación Educativa Arauco tienen a la base un Modelo de Evaluación, que contempla tres niveles: producto, efecto e impacto³.

A continuación se presenta una síntesis de algunos resultados de impacto en los alumnos de los programas presentados en este artículo.

Resultados Calidad de Lectura Oral

La Calidad de Lectura Oral fue evaluada con las “Pruebas de Dominio Lector” de Fundación Arauco (Marchant y otros, 2004). Las siguientes tablas presentan el porcentaje de niños según categorías de logro en Calidad de Lectura Oral en distintas comunas, al inicio y al término de cada programa.

Tabla N° 6: Resultados de Calidad de Lectura Oral 2º básico.

	Comuna 1	Comuna 2	Comuna 3	Comuna 4	Comuna 5	Comuna 6				
2º Básico										
Categorías			2002 (n=110)	2005 (n=91)	2003 (n=110)	2006 (n=83)	2003 (n=93)	2006 (n=79)	2004 (n=188)	2007 (n=167)
Bajo lo esperado			83%	82%	72%	71%	87%	86%	70%	54%
En lo esperado			17%	18%	28%	29%	13%	14%	30%	46%
6º Básico										
Categorías	1995 (n=248)	1998 (n=259)	2000 (n=222)	2003 (n=187)					2004 (n=225)	2007 (n=211)
Bajo lo esperado	50%	37%	75%	54%					66%	49%
En lo esperado	50%	63%	25%	46%					34%	51%

* Indica variación significativa

Los resultados muestran que en 2º básico sólo una de las cuatro comunas con resultados presenta cambios significativos entre el inicio y el término del programa, mientras que en 6º básico las tres comunas con resultados presentan cambios significativos. Esto se ve en la disminución de los alumnos con rendimiento “bajo lo esperado” y el aumento de quienes se encuentran “en lo esperado”.

A pesar de los cambios positivos en algunas comunas, vemos que al finalizar los programas aún había un importante porcentaje de niños que se encontraba en categorías de lectura “bajo lo esperado”. Esto da cuenta que en muchos casos, a pesar de los avances logrados, éstos son insuficientes respecto de la situación de lectura en la cual se debieran encontrar los niños.

³ Se evalúa en primer lugar, el cumplimiento de productos comprometidos, esto es cuánto de lo propuesto como acciones del programa se cumplió. Por otra parte se evalúa los efectos en los docentes, que la participación activa en los programas pudo generar como por ejemplo; mejoría en su autoestima general y profesional, su estilo atribucional respecto a los logros en su quehacer relacionados con el programa. Finalmente, interesa poder medir el mayor o menor grado de impacto que el conjunto de acciones, unidos a los efectos en los docentes, pueda reflejarse en un mejor rendimiento de los alumnos, tanto en evaluaciones del propio proyecto en destrezas básicas de lectura, escritura, razonamiento matemático etc., como en las evaluaciones externas del país. (Sanhueza, Cuadrado y Lucchini, 2003).

Resultados Pruebas de Contenidos

Las Pruebas de Contenidos de Lenguaje y Matemática utilizadas fueron elaboradas por Fundación Educacional Arauco y han sido estudiadas a través de distintas aplicaciones⁴. En la tabla se presenta el promedio de porcentaje de logro alcanzado en cada comuna evaluado, al inicio y término de cada programa. La Prueba de Contenidos aplicada, nos muestra que en dos de las tres comunas se ven cambios significativos al finalizar los programas, tanto en el área de lenguaje como matemática.

Tabla N° 8: Resultados Prueba de Contenidos 4° básico⁵
(Promedio de porcentaje de logro)

	Comuna 3		Comuna 5		Comuna 6	
4° Básico						
	2002 (n=87)	2005 (n=94)	2003 (n=115)	2006 (n=93)	2004 (n=456)	2007 (n=346)
Lenguaje	55,3	58,6	55,1	62,8	56,3	62,1
			*		*	
	(n=87)	(n=94)	(n=115)	(n=93)	(n=462)	(n=345)
Matemática	52,8	55,9	52,3	59,1	51,5	57,3
			*		*	

* Indica variación significativa

Sin embargo, estos cambios son aún insuficientes pues esta prueba establece un rendimiento mínimo esperado de 60% de logro. En lenguaje están levemente por sobre este promedio, y en matemática aún no alcanzan este nivel. Esto indica que si el promedio está cerca del mínimo esperado, hay muchos niños que se encuentran con un rendimiento bajo lo esperado.

En síntesis, podemos señalar que los resultados de la evaluación de estos programas nos muestran que hay impacto positivo en el aprendizaje de los niños, sin embargo, esto se da solamente en algunas comunas y en algunas áreas, siendo aún insuficiente respecto de la calidad educativa que se requiere.

5 Atribuciones de causa de aprendizaje de los alumnos y su relación con el impacto en los resultados de los alumnos.

5.1 Antecedentes teóricos

Vamos a entender por "atribuciones de causa de logro", la explicación que dan los profesores respecto al aprendizaje de sus alumnos. Son aquellas variables que ellos usan para explicar o piensan causarían el éxito escolar global de sus alumnos.

En las atribuciones de causa de logro podemos diferenciar entre variables externas tales como la pobreza, el alcoholismo, la falta de materiales en la escuela, etc. y variables internas como la forma de enseñar, planificar, motivar, gestionar etc., de los profesores.

⁴ Estas pruebas han sido estudiadas con los resultados obtenidos en el SIMCE, mostrando una asociación entre ambos instrumentos.

⁵ La prueba fue aplicada a inicio de 5° básico y mide los contenidos trabajados durante el año anterior, en 4° básico.

Respecto de las atribuciones, Weiner (en De La Torre, 2004) plantea que se refieren a las causas que los individuos perciben como responsables del resultado de su conducta (positiva o negativa), y tienen importantes consecuencias psicológicas, ya sea en el ámbito cognitivo como también motivacional. Este autor, clasifica las causas atribucionales en tres ámbitos:

- Dimensión internalidad versus externalidad (dependiendo de si la causa que provocó el resultado se sitúa en el propio sujeto o fuera de él, respectivamente).
- Dimensión estabilidad versus inestabilidad (dependiendo de si la causa permanece en el tiempo u ocurre en forma puntual).
- Dimensión controlabilidad versus incontrolabilidad (dependiendo si la causa es controlable o no por el individuo).

Así, la dimensión de internalidad influye en las emociones que se experimentan ante la obtención de un determinado resultado, la dimensión estabilidad afecta las expectativas, y la dimensión controlabilidad influye en la motivación de los individuos.

Respecto de cómo inciden los resultados educativos que se obtienen respecto de las atribuciones, Manassero (2005) señala en relación a las características de la causalidad que "si las atribuciones resultan inadecuadas, las consecuencias psicológicas y conductuales son perjudiciales y dañan el logro futuro, mientras que si son adecuadas garantizan el éxito".

Por otra parte, Cattaneo, M.E., Huertas, J.A. y De La Cruz, M. (2004) refiriéndose a estudios respecto de las atribuciones o explicaciones que las personas dan de sus éxitos o fracasos en el aprendizaje, señalan que cuando las personas obtienen resultados inesperados o contrarios a sus expectativas, tienden a buscar razones, explicaciones causales sobre los mismos, y por lo tanto estas explicaciones influirían en la motivación en la medida que predisponen las actuaciones futuras en los mismos escenarios. Así, por ejemplo, indican que para la dimensión de internalidad, las causas internas de atribuciones se refieren a aspectos como la habilidad, el esfuerzo, la fatiga; y las atribuciones externas, se refieren a aspectos como la suerte o lo que otros hacen, tienen o no tienen. Destacan que tanto las emociones como las expectativas influyen en el mayor o menor esfuerzo que ponen las personas para lograr sus objetivos.

En este mismo sentido, según Carreño (2007) y de acuerdo a la experiencia de Fundación Educacional Arauco en el trabajo con docentes y sus alumnos, podemos señalar que el rendimiento académico se ve favorecido en la medida que las atribuciones causales de ambas partes sean de carácter interno. El éxito o el fracaso es susceptible de modificación si se orienta la atribución al esfuerzo.

Nuestra experiencia coincide además con los planteamientos de Carreño (2007), en señalar que quien se autoatribuya la responsabilidad por el éxito o fracaso de una meta, determina en gran medida su posterior actuación.

Al buscar en la literatura antecedentes referidos con las atribuciones de causa, es posible encontrar asociaciones entre éstas y las expectativas de logro (Aguilera, 1993), así como también se aborda conjuntamente estas temáticas, al hablar de atribuciones de causa y expectativas de logro en forma casi indistinta.

En lo que se refiere tanto a atribuciones como a expectativas de logro, el libro "La Escuela y la Des(igualdad)" (Cassasus, 2003), a partir de los datos del Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática y Factores asociados, para alumnos de Tercer y Cuarto grado (PEIC), analiza los factores que influyen en el desempeño de los alumnos.

Respecto de las atribuciones señala "que los alumnos cuyos docentes piensan que el éxito o fracaso de los alumnos depende de las condiciones familiares, es decir, que la causa se encuentra fuera de su ámbito de responsabilidad, logran

entre 10 y 22 puntos por debajo de los otros” , mientras que cuando se refiere a las expectativas indica que “de acuerdo con los análisis hechos, los resultados de los alumnos son más altos en alrededor de 21 puntos cuando los docentes creen que los resultados se deben a la habilidad de los alumnos”

Respecto a este último elemento, Bellei (2004) señala que: “Las bajas expectativas también podrían originarse porque los docentes tienen una visión aún algo estrecha de lo que se quiere lograr con sus estudiantes y lo que se requiere para los ciudadanos del mundo de hoy. A ello se suma que muchos docentes no podrían, por sí solos, tener una noción de cuánto es el esfuerzo necesario para lograr los altos resultados que el país les demanda. La consecuencia en ambos casos es que... “la exigencia que se hace a los alumnos es muy poca: el ritmo e intensidad de trabajo escolar es muy bajo, y no hay una autopercepción de este problema”.

5.2 Resultados de las evaluaciones de los profesores en atribuciones

En los programas de Fundación Educacional Arauco, en las evaluaciones de efecto en los profesores, se aplica una encuesta que busca observar cambios en relación con el estilo atribucional de los profesores participantes de los programas. Esta encuesta se aplica al inicio y al término de cada programa.

A continuación, presentan los resultados obtenidos en las encuestas de atribuciones aplicadas durante el desarrollo del Programa Interactivo en tres comunas, y del Programa Raíces, en otras tres comunas⁶.

a. Atribuciones al Buen Rendimiento en aplicaciones del Programa Interactivo

Tabla N° 4: Factores más importantes para el ÉXITO ESCOLAR (Porcentaje de profesores que menciona cada alternativa)

	Comuna 1		Comuna 2		Comuna 6	
	1995 (n=111) % Prof.	1997 (n=11) % Prof.	2000 (n=86) % Prof.	2002 (n=76) % Prof.	Año (n=140) % Prof.	Año (n=117) % Prof.
La capacidad del niño para aprender	33%	31%	31%	38%	10%	6%
La autoestima del niño	73%	62%	66%	33%	23%	26%
La ayuda que el niño recibe en la casa	23%	26%	40%	39%	36%	28%
Los materiales de apoyo en la sala de clases	26%	29%	6%	16%		
La metodología que usa el profesor en la sala de clases	60%	70%	40%	70%	45%	56%
El apoyo y guía permanente de su profesor	28%	22%	12%	16%		
La organización y planificación del profesor	17%	41%	5%	50%	59%	63%
El nivel socioeconómico de la familia	11%	3%	84%	4%	11%	1%
El clima emocional en la sala de clases	12%	10%	2%	18%	9%	15%
La autoestima del profesor	15%	6%	2%	4%	6%	2%
El interés y la motivación del niño					69%	54%

⁶ Como una forma de mantener confidencialidad en los resultados obtenidos, a las comunas donde se realizó el programa se les asignó un número.

Al preguntar a los profesores por los factores más importantes para lograr el éxito escolar de los alumnos podemos ver que existen variaciones entre las comunas. La tabla anterior presenta los aspectos más mencionados por los profesores, esto a partir de una pregunta cerrada, donde se entregaban las alternativas de respuesta y los profesores podían marcar hasta tres alternativas.

Si consideramos el porcentaje de profesores que menciona cada factor como más importante para el éxito escolar de los alumnos, podemos ver que en la Comuna 1, al iniciarse el programa, destaca en primer lugar "la autoestima del niño" mencionada por el 73% de los profesores. Sin embargo, al finalizar el programa queda en primer lugar la "metodología que usa el profesor en la sala de clases" mencionada por el 70% de los profesores, y la "organización y planificación del profesor" aumenta de 17% a 41%.

En la Comuna 2, al inicio del programa se ubica en primer lugar "el nivel socioeconómico de la familia", factor mencionado por la gran mayoría de los profesores (84%), sin embargo, al finalizar el programa, destaca en primer lugar "la metodología que usa el profesor en la sala de clases", factor mencionado por el 70% de los profesores, y destaca la mención de la "organización y planificación del profesor" que aumenta de 5% a 50% de los profesores.

En la Comuna 6, "el interés y la motivación del niños" es el aspecto mencionado por un mayor porcentaje de profesores (69%) al inicio del programa, sin embargo, al finalizar éste, destaca en primer lugar "la organización y planificación del profesor", y también aumenta la "metodología que usa el profesor en la sala de clases" de 45% a 56%.

En términos generales, podemos ver que al inicio del programa en los resultados de las tres comunas presentadas, las atribuciones respecto de los factores de éxito escolar mencionados en mayor medida por los profesores tienen que ver con ámbitos que no dependen de la labor del profesor (atribuciones externas), como por ejemplo, el nivel socioeconómico de la familia o con aspectos que dependen solamente en parte de la labor del profesor, como la autoestima y el interés y motivación del niño. Al finalizar los programas, en cambio, las atribuciones que hacen los profesores se refieren en mayor medida a aspectos que tienen directa relación con la labor que realizan (atribuciones internas), como son la metodología que usa en la sala de clases y la organización y planificación del profesor.

A su vez, de las atribuciones que más disminuyen en cuanto al porcentaje de profesores que las mencionan, vemos que hay distinta variación dependiendo del programa. Sin embargo, están referidas con aspectos como "El nivel socioeconómico de la familia (especialmente en la Comuna 2) y la "Autoestima del niño (en Comuna 1 y 2).

En síntesis, podemos destacar que entre el inicio y el término de los programas, aumenta el porcentaje de profesores que realiza atribuciones internas respecto de los factores de éxito escolar de sus alumnos.

b. Atribuciones al Buen Rendimiento en aplicaciones del Programa Raíces

Tabla N° 5: Principales atribuciones al BUEN RENDIMIENTO de los estudiantes

(Porcentaje de profesores que menciona cada alternativa)

Atribuciones	Comuna 3		Comuna 4		Comuna 5	
	2003 (n=135) % Prof.	2005 (n=107) % Prof.	2003 (n=111) % Prof.	2005 (n=85) % Prof.	2004 (n=53) % Prof.	2006 (n=46) % Prof.
Participación y compromiso de los padres	65%	58%	73%	53%	73%	43%
Compromiso/ motivación de los profesores	41%	26%	-	-	-	-
Planificación del trabajo de aula	33%	35%	14%	31%		
Interés del alumno/ Motivación	33%	24%	43%	27%	37%	22%
Metodología del profesor	29%	51%	44%	67%	46%	78%
Ambiente y recursos	24%	30%	37%	25%	25%	4%
Conocimiento/perfeccionamiento de los profesores	-	-	-	-	14%	22%
Condiciones de efectividad	-	-	-	-	-	43%
Nivel socioeconómico y cultural familiar	-	-	-	-	25%	11%

En la realización de los programas Raíces en las distintas comunas presentadas, se les preguntó a los profesores acerca de las atribuciones al buen rendimiento, específicamente ¿a qué creen que se debe el buen rendimiento de los estudiantes? Esta era una pregunta abierta, donde no había alternativas, y ellos podían señalar hasta tres aspectos. La tabla anterior presenta las categorizaciones de las respuestas.

Al mirar los resultados podemos ver que en las tres comunas analizadas y al iniciar el programa de capacitación docente, el mayor porcentaje de profesores señala que el buen rendimiento de los estudiantes se debe principalmente a la "participación y compromiso de los padres".

Sin embargo, al finalizar el programa, tanto en la Comuna 4 como en la Comuna 5, el mayor porcentaje de profesores considera que el buen rendimiento de los estudiantes se debe en mayor medida a la "Metodología del Profesor". En el caso de la Comuna 3, si bien, "la metodología del profesor" no es el aspecto mencionado por el mayor número de profesores, éste se ubica en segundo lugar, aumentando fuertemente el porcentaje de profesores que lo menciona.

Así, en las tres comunas, la "metodología del profesor" es la autoatribución que tiene un mayor cambio, subiendo significativamente el porcentaje de profesores que la menciona como explicación del éxito de sus alumnos, al finalizar el programa. Esto se repite, en las tres comunas consideradas.

Por otra parte, la "participación y compromiso de los padres" es el aspecto que disminuye en mayor medida en cuando al porcentaje de profesores que lo menciona como pretexto para el mal resultado de los niños. Esto es especialmente notorio en las comunas de Los Álamos y Ránquil.

En general, podemos ver que entre el inicio y el término de los programas hay una disminución del porcentaje de profesores que realiza atribuciones externas como "la participación y compromiso de los padres", y por otra parte, vemos un

aumento del porcentaje de profesores que realiza atribuciones internas, que están directamente relacionadas con el trabajo o la gestión que realiza el docente.

6 Reflexiones

En el presente artículo se han analizado los resultados de las evaluaciones de efecto, específicamente en la temática de atribuciones de dos programas, Interactivo y Raíces, que Fundación Educacional Arauco ha realizado en diferentes comunas y en distintos años.

Cabe destacar que el foco principal de estos programas han sido temáticas referidas con el desarrollo de destrezas básicas, principalmente en lenguaje y razonamiento lógico matemático, trabajo de autoestima con docentes y alumnos y distintos apoyos a las escuelas, entre otros aspectos.

En todos los casos, en mayor o menor medida, se presenta un importante cambio en las atribuciones de los profesores respecto del buen rendimiento de los alumnos. Estos cambios se refieren a que al finalizar los programas de capacitación docente, un mayor porcentaje de profesores realiza atribuciones internas respecto del buen rendimiento de los alumnos, por lo tanto, se responsabilizan en mayor medida de los resultados obtenidos.

Específicamente, podemos observar que la atribución de causa respecto a la "metodología" que usa el profesor, como también su "organización y planificación", cobran una mayor relevancia respecto de las atribuciones referidas a aspectos motivacionales, la familia y los alumnos. Por tanto, hay un cambio importante en la percepción que tienen los profesores de su rol profesional al inicio y final de los programas analizados en estos más de diez años de evaluación del tema: una percepción mayor de su posible incidencia en los rendimientos al finalizar los programas que al inicio de éstos.

Estos cambios atribucionales son importantes si consideramos las distintas implicaciones teóricas que señaláramos durante el documento.

Por una parte, podemos ver que de acuerdo a Weiner y otros, hay una variación que va desde el eje Externalidad (inicio de los programas) al eje Internalidad (finalización de los programas), es decir, los docentes atribuyen en mayor medida a su gestión la responsabilidad por el éxito o fracaso del rendimiento de sus alumnos, y son Controlables, pues los docentes conciben en mayor medida que los resultados de los aprendizajes de los alumnos depende de ellos.

Estos cambios también son positivos respecto de lo que Cattaneo (et al. 2004) señala, en cuanto a que las atribuciones influyen en la motivación y a su vez en la predisposición futura, lo que tiene directamente relación con el esfuerzo que puedan realizar los docentes por lograr el objetivo. Creemos que si se sienten más responsables, podrán tener una mejor predisposición futura y por tanto, realizar un mayor esfuerzo en mejorar su prácticas.

Consideramos como muy positivos estos cambios que hemos visto en las atribuciones de los profesores, sin embargo, esto es solamente un primer paso, y una de muchas variables que habría que tener en cuenta si queremos avanzar para obtener mejores resultados educativos en los alumnos.

Las otras variables también necesarias de modificar se refieren a aspectos como, por ejemplo, la motivación de los profesores o las atribuciones que los propios alumnos realizan respecto de sus rendimientos.

Respondiendo a la pregunta inicial de este artículo, respecto a si el cambio en las atribuciones de causa del aprendizaje de los alumnos es condición necesaria pero suficiente para obtener impacto en los resultados educativos, podemos decir que, a pesar de que hay evidencia bibliográfica que otorga bastante peso, a la hora de evaluar progreso académico relacionado con el cambio de atribuciones de los profesores, la experiencia es que las evaluaciones de rendimiento específicas realizadas por Fundación Educacional Arauco a los alumnos, muestran progresos importantes y significativos en las destrezas básicas de los niños (ver informes

de comunas citados), por lo tanto es una condición necesaria, aunque no suficiente como para alcanzar un impacto profundo y sostenido en las evaluaciones externas.

Si bien es cierto, hemos logrado cambios atribucionales en todos los programas, es probable que la profundidad de los cambios logrados no sea aún suficiente, pues para tener incidencia en los resultados de impacto tal vez sea necesario que el 100% de los profesores, o casi todos por lo menos, consideren aspectos como la "metodología" y la "organización y planificación" como factores de éxito o buen rendimiento de sus alumnos. Al finalizar los programas, y a pesar de los cambios positivos, solamente entre el 50% y 75% de los profesores menciona estos aspectos.

Hemos avanzado en cuanto a una mayor responsabilización de los profesores respecto del logro educativo de los alumnos pues hacen más atribuciones internas, sin embargo, ahora necesitamos que su actuar esté en línea y sea consecuente con sus nuevas atribuciones, que en definitiva éstas sean llevadas a la práctica en el aula. Estos elementos, sumados obviamente al hecho que los docentes puedan contar con las herramientas y competencias técnicas necesarias para desarrollar su trabajo docente de buena forma, permitirán mejores resultados educativos en los alumnos.

La analogía es que "alcanzan a subir dos o tres escalones, de una escala de más peldaños..."

Estos avances que se logran en los resultados educativos de los niños, se deben a una diversidad de variables y factores, los que operan en forma conjunta. En ese sentido, el cambio atribucional es una de muchas variables a considerar.

Los profesores también perciben progresos en aspectos generales del rendimiento de los niños y jóvenes, pero al intentar encontrar con ellos indicadores cuantitativos y sistemáticos de progreso, se observa que ellos no perciben un alto nivel de logro sino que para muchos de ellos, sus alumnos sólo alcanzarían un nivel de progreso evaluado como regular.

Por otra parte es interesante señalar, que los cambios logrados respecto de las atribuciones de los profesores en los distintos programas presentados, de acuerdo a nuestra experiencia, se deben a múltiples variables y factores, los que se relacionan con: el conjunto de acciones y estrategias implementadas a lo largo del programa, así como también con la forma en la cual han sido realizadas estas acciones, las que tienen que ver con los principios que sustentan el accionar de nuestros programas, entre los cuales destacamos el ocupar un estilo relacional basado en la confianza y el respeto, entre otros aspectos.

A partir de la experiencia de trabajo de Fundación Educacional Arauco, y de las reflexiones que surgen del análisis longitudinal de las encuestas de atribuciones en distintas comunas, y en diversos programas de desarrollo docente, creemos fundamental destacar la necesidad, importancia y factibilidad de realizar programas de capacitación docente en servicio. De ahí la apuesta y confianza en los profesores y la razón de centrar nuestro trabajo en la formación de formadores. Esto, es posible debido a la gran disposición que vemos en los docentes, quienes están ávidos de apoyo y acompañamiento.

En dichos programas nuestra experiencia nos ha mostrado que, independientemente del tema de perfeccionamiento elegido, es muy importante fortalecer la autoestima personal y profesional de los docentes y valorar la importancia que esta labor tiene para el desarrollo de los niños y del país. Esto no debe ser sólo un discurso, sino un acompañamiento con cumplimiento cabal de lo propuesto y con intencionalidad didáctica y modeladora.

El trabajo de desarrollo docente en comunas con altos índices de vulnerabilidad, debe ser no sólo de larga duración, sino considerar instancias realistas de sustentabilidad de las nuevas creencias y prácticas.

Por otra parte: ¿cómo aprovechar la mayor responsabilización de los profesos-

res, visto a través del cambio atribucional, para lograr mejores resultados educativos?, ¿qué efectos tienen los programas de Fundación Arauco en relación a las expectativas que tienen los profesores y alumnos respecto de ellos mismos?

La nueva Ley de Subvención Preferencial, al otorgar más recursos a las escuelas vulnerables ¿facilitará el uso de los recursos para fomentar dichos espacios de discusión, de planificación, de estudio de las clases entre pares y la compra de bibliotecas especializadas para los docentes?

La calidad de los resultados para cualquier sistema educativo es esencialmente el resultado de la calidad de la instrucción brindada por sus docentes. Podría definirse la tarea de un sistema (educativo) de la siguiente manera: garantizar que cuando un docente ingrese a un aula, cuente con los materiales, los conocimientos, la capacidad y la ambición de llevar a un niño a superar lo hecho el día anterior (Barber, 2008).

En estos momentos críticos, es indispensable apoyar a los docentes con programas de desarrollo profesional que aclaren sus dudas respecto a los sucesivos cambios del sistema, aumenten su autoestima, su seguridad, su autovaloración y lo más importante su creencia en la capacidad de producir cambios en sus alumnos aún en vulnerabilidad.

Referencias Bibliográficas:

Aguilera, Angela (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: Su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral, Facultad de Educación. Universidad de Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/S/5/S5006601.pdf>

Bachelet, Michelle, (2008 a). *Cuenta en firma de protocolo para el fortalecimiento de la Educación Pública en Chile*. Intervención de su Excelencia Presidenta de la República, Dirección de Prensa, 19 junio 2008. <http://www.prensapresidencia.cl/view/pop-up-imprime.asp?codigo=4602&tipo=entrevista>

Bachelet, Michelle, (2008 b). *Cuenta pública anual a la nación de Chile*. Intervención de su Excelencia Presidenta de la República. Diario Oficial, 22 mayo 2008. http://www.camara.cl/camara/media/docs/discursos/21mayo_2008.pdf

Barber M., Mourshed M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL, Documento N° 41, julio 2008.

Bellei, C. (2004). Equidad Educativa en Chile: un Debate Abierto. *Serie de Reflexiones Infancia y Adolescencia* N° 2. 2004. UNICEF Chile.

Bitar, S. (2005). Educación Nuestra Riqueza; Chile Educa para el siglo XXI: Editorial El Mercurio Aguilar. Santiago.

Carreño, J. V. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?. *Educere* v.11, N° 37, Meridad junio. En Versión on-line: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200014-1&lng=pt&nrm=iso. (Consultada el 25 de julio de 2008).

Casassus, J. (2003). La escuela y la (Des)igualdad. *Editorial LOM*. Santiago.

Cattaneo, M.E., Huertas, J.A. & De La Cruz, M. (2004). ¿Que dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje?. *Estud. pedagóg. [online]*. 2004, no.30, p.21-37. *Disponible en la World Wide Web*: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052004000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. (Consultada el 25 de julio de 2008).

Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. Santiago. http://www.archivochile.com/edu/doc_gen/educogen00002.pdf

Consejo asesor presidencial para la calidad de la educación (2006). *Informe Final*. Santiago: Consejo Educación.

Cox, Cristián (editor), (2005). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. *Capítulo I, Las políticas educacionales de Chile en las últimas décadas del siglo XX*. Editorial Universitaria.

El Mercurio, 2008. Más gasto no implica mejores aprendizajes. Cuerpo A, página 25, 14 de septiembre. Santiago.

Fundación Educacional Arauco, 2008. "Marco Fundamental para Programas de Fundación Educacional Arauco". *Doc. Internc N° 67*, pág. 4. I.

Manassero, M^a.A. (2005). "La perspectiva atributiva de estudiantes y profesorado sobre el fracaso. Consecuencias para la enseñanza del Siglo XXI". II Congreso anual sobre fracaso escolar. Palma de Mallorca, noviembre 2005. pág 24-26. <http://www.fracasoescolar.com/congresesp/conclusiones.html>

Marchant, T., Prats, M. A., Lucchini, G., Recart, I. & Torretti, A. (1998). "Informe final. Programa Interactivo para la Educación Básica: Programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas municipales de Cañete". Santiago: Fundación Educacional Arauco.

Marchant, T., Lucchini, G. & Cuadrado, P. (2004). Informe final. Programa Interactivo para la Educación Básica: Programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas municipales de Tirúa. Santiago: Fundación Educacional Arauco.

Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, P. & Sanhueza, J. (2004). "Pruebas de Dominio Lector Fundar para alumnos de enseñanza básica". Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

MIDEPLAN (1994, 2000 y 2003). Resultados Encuesta CASEN. [En red] Disponible en: http://www.mideplan.cl/casen/modulo_comunal.html.

Prats y otros en Sotomayor, C. & Walker, H. (editores) 2009. Formación Continua de Profesores ¿Cómo desarrollar competencias docentes para el trabajo escolar? Experiencias, Propuestas. Santiago, Editorial Universitaria.

Sanhueza, J., Cuadrado, B. & Lucchini, G. (2003). Programa Educativo y Modelo de Evaluación, Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica-Fundar: Una Propuesta de sistematización. *Revista Psykhe Vol. 12, N° 2*, pp.81-100. 2003.

Stigler J. & Hiebert J. (2002). "La Brecha en la Enseñanza". *En. Estudios Públicos N° 86*. CEP (Centro de Estudios Públicos).

Weiner, B. en De La Torre C. & Godoy A. (2004). "Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo". *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 38, N° 2. págs. 217 a 224.

Pavez, M., Prats, A., Cuadrado, B & Melo, P. (2009) Informe Final Programa Raíces de Apoyo al desarrollo del Lenguaje. Arauco, Los Álamos y Ránquil (2003-2006).