



BASES ADMINISTRATIVAS LICITACION ABIERTA

**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE EDUCADORAS
EVALUACION 2010**

Santiago, julio de 2010.

I. Objetivo General del estudio.

El estudio que Fundación Integra desea contratar consiste en alcanzar los siguientes objetivos:

El propósito del estudio es recoger y analizar información que permita establecer juicios valorativos respecto a la experiencia de Comunidades de Aprendizaje de Educadoras 2009/2010, así como orientaciones para la toma de decisiones que contribuyan al mejoramiento del proyecto en el corto y mediano plazo.

El desarrollo de esta consultoría deberá comenzar el día **06 de agosto de 2010**.

II. Contraparte Técnica

El desarrollo de esta consultoría estará bajo la supervisión de los Sres. Javier Hidalgo (jhidalgo@integra.cl) y Fabián Barrera (fbarrera@integra.cl), profesionales de la Dirección de Estudios y Programas de Fundación Integra. Las funciones de la contraparte técnica incluirán:

- Supervisar y controlar el desarrollo de los servicios, velando por el cumplimiento de los objetivos, la calidad del servicio encomendado y de los plazos acordados.
- Convocar reuniones mensuales y/o quincenales entre los meses de junio y octubre para monitorear avances del estudio según las características de cada etapa.
- Autorizar por escrito adecuaciones del proceso, atender y resolver situaciones coyunturales o emergentes no previstas con anterioridad.
- Revisar, observar y/o aprobar los informes de avance y el informe final del estudio encomendado. En caso de formularse observaciones a los productos, la institución investigadora deberá corregirlas o aclararlas, según corresponda, dentro del plazo de 10 días hábiles contados desde la notificación de las observaciones. A su vez, la contraparte técnica deberá aprobar o rechazar los productos dentro del plazo de 10 días hábiles contados desde su entrega.
- Proponer y, en algunos casos, exigir modificaciones en el desarrollo de la propuesta.
- Autorizar el pago de las respectivas cuotas a través de la emisión del certificado de conformidad de los respectivos informes.
- Requerir la aplicación de posibles sanciones, en caso que ello corresponda.
- Convocar dos encuentros finales de presentación de resultados, conclusiones y recomendaciones con actores institucionales en el mes de septiembre.

III. Sobre la Documentación Requerida a los Postulantes

La propuesta deberá ser presentada en tres ejemplares en sobre cerrado dirigido a la Dirección Ejecutiva de Fundación Integra.

Será de responsabilidad de los interesados entregar todos los antecedentes que permitan evaluar adecuadamente sus propuestas.

1. Propuesta Técnica

La estructura de la propuesta debe ser la indicada en el **Anexo N°1** "Formulario de Presentación de Propuestas" de estas Bases de Licitación. En términos generales, ésta deberá contener: datos generales acerca de la propuesta, antecedentes de la

institución proponente, antecedentes del proyecto (planteamiento del problema de investigación, objetivos, enfoque teórico, diseño metodológico, descripción de los productos, plan de trabajo y de contingencia para superar situaciones imprevistas), antecedentes del equipo de trabajo y propuesta económica.

La evaluación de la propuesta técnica se realizará conforme a los siguientes criterios:

- Coherencia y claridad global de la propuesta.
- Correspondencia global y específica con los requerimientos del estudio.
- Mejorías respecto a las características generales descritas para el diseño metodológico del estudio.
- Experiencia específica en el área de la evaluación de la institución proponente y del equipo responsable.
- Calidad del plan de trabajo y de contingencia para superar situaciones imprevistas.

2. Organización del Trabajo

Deberá incluir una descripción de los profesionales que participarán en la consultoría vinculando estos profesionales a las distintas etapas del estudio, señalando las funciones que desempeñarán en cada una de ellas.

Deberá adjuntar curriculum vitae de los profesionales participantes en la consultoría y fotocopia de sus certificados de título, incluyendo su experiencia específica en trabajos similares.

Es necesario que el equipo de profesionales que desarrolle este estudio tenga formación en Ciencias Sociales y posea alta experiencia en metodologías de investigación cualitativas y cuantitativas. Asimismo, se propone que el equipo de trabajo que realice la investigación lo integre al menos un Educador(a) de Párvulos.

3. Información sobre los oferentes

Podrán postular para la ejecución de la consultoría exclusivamente oferentes que tengan calidad de personas jurídicas, los que deberán presentar los siguientes antecedentes:

a) Identificación del proponente.

- Nombre, domicilio, correo electrónico y fax del proponente, si lo tuviere.
- Copias autorizadas ante Notario Público que acrediten su constitución legal, según corresponda y las modificaciones posteriores, si las hubiese;
- Ultimo balance anual de la empresa, firmado por su representante legal, jefe de finanzas o contador,
- Fotocopia autorizada ante Notario Público de la última declaración de impuesto a la renta,
- Certificado de vigencia de la empresa, emitido por el Conservador de Bienes Raíces, con no más de dos meses de antigüedad, pudiendo ser el original o fotocopia autorizada ante notario.
- Copia autorizada de la personería del representante legal, con certificación vigente que el poder para actuar en su representación no ha sido revocado.

b) Experiencia: El proponente deberá proporcionar antecedentes sobre su experiencia en Consultorías similares. Deberá acreditar un mínimo de 5 años o participación en consultorías similares.

4. Propuesta Económica

Deberá presentar los valores expresados en pesos, incluyendo todos los impuestos legales correspondientes.

El presupuesto total referencial que Fundación Integra posee para efectos de la realización de esta consultoría es equivalente a **\$15.000.000** (quince millones de pesos) IVA incluido.

Los costos derivados de la formulación de la propuesta, serán de cargo del oferente, no dando origen a indemnización alguna en caso de rechazarse la oferta.

5. Carta de postulación y compromiso

A las propuestas se deberá adjuntar una **Carta de Postulación y Compromiso (Anexo N°2)**, dirigida al Director Ejecutivo de Fundación Integra, en la cual se indicará que el oferente conoce los Términos de Referencia y estas Bases Administrativas, aceptando someterse a ellas. Esta carta debe ser firmada por el representante legal del oferente.

6. Boleta de Garantía de Seriedad de la Oferta.

Los proponentes que participen en la presente licitación, deberán adjuntar a sus propuestas, una boleta de Garantía Bancaria a nombre de Fundación Integra equivalente al 10% de la oferta, con a lo menos **30 días de vigencia** contados desde la fecha de recepción de la propuesta, para garantizar la seriedad de la misma.

Esta garantía deberá ser extendida con la frase: ***“Para garantizar seriedad de la oferta en Estudio de Comunidades de Aprendizaje de Educadoras Evaluación 2010 de Fundación Integra”***.

La no suscripción del contrato por parte del oferente adjudicado dará derecho a Fundación Integra para dejar sin efecto la adjudicación de la licitación, sin derecho a reclamo, acción o indemnización alguna por parte de aquel y para hacer efectiva la garantía de seriedad de la oferta en su totalidad.

Esta boleta se restituirá a los participantes no adjudicados una vez que se notifiquen los resultados de la licitación.

En el caso del proponente adjudicado, la garantía antes señalada será devuelta una vez que se encuentre firmado el contrato respectivo y otorgada la garantía por fiel cumplimiento que más adelante se establece.

IV. Consultas y aclaraciones

Las consultas o aclaraciones que puedan surgir en relación a las presentes bases o a las Técnicas, se deberán formular hasta el día **23 de julio de 2010**, al correo electrónico de los Sres. Javier Hidalgo o Fabián Barrera, indicados anteriormente. Las consultas podrán ser efectuadas hasta las 17:30 horas.

Las respuestas se entregarán al día siguiente hábil de efectuada la consulta, a través del mismo mecanismo. Las respuestas son públicas y estarán diariamente a disposición de todos los interesados, en la página web de Fundación Integra, www.integra.cl.

V. Presentación y Recepción de Propuestas

El llamado a participar en esta licitación se efectuará el día **18 de julio de 2010**, mediante un aviso inserto en un diario de circulación nacional.

Se deja expresa constancia que los oferentes que participen en esta licitación autorizan expresamente a Fundación Integra para publicar información relacionada con este concurso, conforme a lo establecido en la letra e) del artículo 7° de la Ley N° 20.285, sobre Acceso a la Información Pública.

Las propuestas serán recibidas el **30 de julio de 2010**, entre las 10:00 y 12:00 horas. No se considerará ninguna oferta presentada una vez vencido el plazo ni las horas antes señaladas.

Las propuestas deberán presentarse en sobre cerrado con tres ejemplares (original y dos copias) en la Oficina de Partes de Fundación Integra, ubicada en Alonso de Ovalle N°1180, Santiago.

Las propuestas deberán ser firmadas por el representante legal de la persona jurídica interesada y acompañar todos los antecedentes solicitados en estas bases administrativas de licitación.

Fundación Integra se reserva la facultad de solicitar a los proponentes información destinada a completar, corregir o aclarar aquella que ha sido proporcionada en la propuesta respectiva, sin que ello afecte el principio de igualdad de los participantes que impera en esta licitación.

VI. Sobre el Proceso de Selección

En el proceso de selección de las propuestas y sin perjuicio de la disponibilidad presupuestaria de Fundación Integra, primará la evaluación técnica y se mantendrá la calidad como requisito primordial de los servicios de los consultores.

El día **03 de agosto de 2010** deberá estar seleccionada la consultora por parte de Fundación Integra.

Para evaluar las propuestas a esta licitación, se utilizará la siguiente ponderación:

- Evaluación Técnica (de acuerdo a los criterios establecidos en el punto III n°1): **60%**
- Evaluación Económica: **40%**. La oferta económica se evaluará de la siguiente manera: la propuesta más económica tendrá 100 puntos. Para las otras propuestas, el puntaje será obtenido de la división del valor de la oferta más económica por el valor de la oferta de la propuesta en evaluación, multiplicado por 100.

Si Integra lo considera necesario, procederá a negociar el precio del servicio de evaluación con el proponente preseleccionado, teniendo como referencia su propuesta económica, así como también podrá solicitar al adjudicado las precisiones necesarias en la propuesta entregada.

Integra se reserva el derecho de no seleccionar a ninguno de los proponentes invitados, sin por ello incurrir en responsabilidad alguna respecto del proponente o proponentes afectados por esta decisión.

La comunicación de la adjudicación será efectuada directamente a la institución seleccionada, por carta certificada o correo electrónico, dirigida a la dirección domiciliaria o electrónica señalada en los antecedentes presentados, el día **03 de agosto de 2010**.

A quienes no resulten adjudicados serán notificados de la misma manera antes señalada, precisando el día que deban retirar los antecedentes presentados.

Para todos los efectos legales, el oferente adjudicado deberá aceptar que las presentes bases administrativas y términos de referencia, como asimismo las aclaraciones, interpretaciones y cualquier otro documento que complemente las presentes bases, formarán parte integrante del contrato.

VII. Obligaciones del Proponente Adjudicado

- El proponente adjudicado deberá disponer de un equipo de trabajo que acredite experiencia en consultorías como la que se solicita.
- El equipo de trabajo, para cada uno y/o todos los productos solicitados en la presente licitación, al menos debe considerar un Coordinador o equivalente (jefe de proyecto) con especialización y/o experiencia en este tipo de estudios, un profesional de la Ciencias Sociales y, un profesional Educador(a) de Párvulo.
- El proponente adjudicado no podrá modificar el equipo de trabajo presentado en su oferta ni reemplazar a alguno de sus integrantes sin previa autorización de INTEGRÁ.
- El proponente adjudicado se obliga a entregar en los plazos estipulados los informes requeridos en esta consultoría.
- Todos y cada uno de los informes solicitados para cada objetivo y aquellos que el equipo consultor comprometa en su propuesta, se deberán entregar en 3 copias impresas y anilladas y en 1 copia en formato digital. Estos informes deben incluir un resumen ejecutivo que sintetice los principales contenidos del documento extenso.
- No obstante la entrega del Informe Final, y en virtud de la propiedad de la información, el proponente adjudicado deberá entregar toda la información recogida durante el desarrollo del Estudio. Esto incluye: los instrumentos desarrollados para recoger la información, documentos en que conste el consentimiento informado de los participantes, archivos gráficos, de audio, audiovisuales, incluidas las transcripciones que se hubiesen generado, bases de datos o matrices de análisis, y cualquier otro antecedente adicional que se haya generado durante la investigación, etc. Se establece que todos estos elementos son de propiedad de Fundación INTEGRÁ y que ella hará uso conforme a sus intereses institucionales.

VIII. Contrato

El Director Ejecutivo de Integra suscribirá el contrato de prestación de servicios con el adjudicado, cuyo contenido no es taxativo, a más tardar el día **06 de agosto de 2010**.

1. Contenido del Contrato

- a) Obligaciones a cumplir por las partes.
- b) Metodología del estudio.
- c) Plazo y etapas en que se realizará la Consultoría.
- d) Informes de Avance, Final y fechas de entrega de los mismos.
- e) Precio de la Consultoría y forma de pago.
Las cuotas en que se fraccione el pago, se desembolsarán previa conformidad de la Contraparte Técnica y su aprobación del respectivo informe.
- f) Otorgamiento de una Garantía de fiel cumplimiento del contrato.
- g) Establecimiento de las causales de terminación anticipada del contrato. Fundación Integra, podrá poner término anticipado al contrato, cuando se verifique cualquiera de las siguientes circunstancias:

g.1. Si el contratante es declarado en quiebra, o son protestados documentos comerciales de su propiedad, que se mantuvieren impagos por más de sesenta días o no fueren debidamente aclarados dentro de dicho plazo.

g.2 Si el contratante no cumple con cualquiera de las obligaciones, cláusulas, estipulaciones o cuando reiteradamente no se ajusta a los plazos establecidos en el contrato respectivo. Especialmente Fundación Integra pondrá término al contrato en caso incumplimiento en los plazos de entrega de los Informes respectivos, la cual es elevada por las partes como obligación principal, conforme a lo dispuesto en el artículo 1489 del Código Civil.

g.3 En caso de término de giro, liquidación o disolución del adjudicatario. En tales eventos el contratante tendrá la obligación de comunicar cualquiera de tales hechos a Fundación Integra, dentro del plazo de 10 días contados desde el suceso respectivo.

g.4 Si el contratante no observa la prohibición de cesión de derechos y obligaciones que nacen del contrato, conforme a la cual el contratante no podrá ceder los derechos y/o obligaciones que emanan del contrato con la Fundación Integra, ni tampoco podrá delegar ni subcontratar la totalidad o parte del trabajo que se encomienda, sin la autorización escrita y previa de Fundación Integra.

g.5 Si Fundación Integra, de común acuerdo con el contratante, resuelven la terminación anticipada del contrato.

Puesto término anticipado al contrato por cualquiera de las causas señaladas, con excepción de la indicada en la letra g.5 recién expuesta, Fundación Integra, podrá cobrar y hacer efectiva, sin más trámite, la garantía de fiel cumplimiento contractual en su totalidad, a título de cláusula penal.

Lo anterior, es sin perjuicio de las acciones que Fundación Integra pueda ejercer para exigir el cumplimiento forzado de lo pactado o la resolución del contrato, en ambos casos con la correspondiente indemnización de perjuicios. El incumplimiento comprende también el cumplimiento tardío o imperfecto de las obligaciones del contratista.

IX. Plazo de ejecución del Contrato

El plazo de ejecución del contrato, no podrá exceder del **31 de diciembre de 2010**.

La fecha de entrega de los informes encomendados a la consultora será:

- Primer Informe de Avance: **3 de septiembre de 2010.**
- Segundo Informe de Avance: **4 de octubre de 2010.**
- Informe Final: **2 de noviembre de 2010.**
- Presentación de Diapositivas: **26 de noviembre y 3 de diciembre de 2010.**

X. Forma de Pago

Fundación INTEGRAL pagará a la institución que se adjudique la presente evaluación como máximo, la suma bruta, única y total ascendente a **\$15.000.000** (quince millones de pesos) IVA incluido. La forma de pago será la siguiente:

- Un primer pago, por un monto equivalente al **30%** del valor total del estudio, esto es, **\$4.500.000** (cuatro millones quinientos mil pesos), que serán cancelados una vez entregado y aprobado el Primer Informe de avance.
- Un segundo pago, por un monto equivalente al **30%** del valor total del estudio, equivalentes a **\$4.500.000** (cuatro millones quinientos mil de pesos), que serán cancelados una vez entregado y aprobado el Segundo Informe de avance.
- Un tercer y último pago, por un monto equivalente al **40%** del valor total del estudio, correspondiente a **\$6.000.000** (seis millones de pesos), los cuales serán cancelados una vez entregado y aprobado el Informe Final y realizada la presentación del estudio, en dependencias de Fundación INTEGRAL.

Las facturas que la adjudicada debe presentar en los procesos de pago deberán venir con la siguiente información:

- Razón Social: Fundación Educacional para el Desarrollo Integral del Menor
- RUT N°: 70.574.900 - 0
- Dirección: Alonso Ovalle 1180
- Comuna: Santiago.
- Glosa: Título del estudio encomendado indicando la cuota correspondiente

No serán reajustables las cuotas en que se fraccione el pago del precio. Fundación Integra tendrá un plazo de 30 días corridos, contados desde la recepción de la factura, para reclamar respecto del contenido de esta.

XI. Multas

El adjudicado pagará una multa equivalente a **3** (tres) Unidades de Fomento, por cada día de atraso en la entrega de los Informes exigidos por Fundación Integra, señalados precedentemente. Los días contemplados para efectos de multas son corridos.

Excedido en 10 días corridos en el plazo de entrega de los Informes correspondientes, por hechos no imputables a Integra, ésta podrá dejar sin efecto el contrato señalado y hacer efectiva de inmediato y en su totalidad la garantía por fiel cumplimiento de contrato.

Lo antedicho, es sin perjuicio, del derecho de Fundación Integra de demandar el resarcimiento de los perjuicios ocasionados ante los tribunales ordinarios de justicia.

XII. Garantías

Para caucionar el fiel cumplimiento del contrato, el adjudicatario, deberá entregar una Boleta de Garantía Bancaria, Vale Vista ó Póliza de Seguro a nombre de la institución, por un monto del 10% del valor total del contrato, con una vigencia mínima hasta el **28 de febrero de 2011**.

Esta se tomará a nombre de Integra y debe considerar los impuestos legales correspondientes. El adjudicatario se obliga a prorrogar, renovar o reemplazar esta caución en todos los casos que sea indispensable. Esta prórroga, renovación o reemplazo deberá ser efectuada por el adjudicatario con a lo menos 15 días corridos de anticipación a la fecha de vencimiento de la garantía que se encuentra en poder de Fundación Integra.

Tratándose de una Boleta de Garantía Bancaria, deberá ser extendida con la frase: ***“Para garantizar el fiel cumplimiento de contrato de Consultoría sobre Comunidades de Aprendizaje de Educadoras de Fundación Integra”***.

La liberación de esta garantía de fiel cumplimiento será efectuada previo informe favorable de la Contraparte Técnica.

XIII. Propiedad de las ofertas, de los sistemas y de la información.

Fundación INTEGRÁ tendrá la propiedad intelectual sobre todos los productos (instrumentos, materiales, informes escritos, registros de video, bases de datos, presentaciones de power point, etc.) y, en general, sobre toda obra que se elabore con ocasión del cumplimiento del presente contrato, teniendo la calidad de titular de todos los derechos de autor de los mismos y pudiendo ejercer todos los derechos que la ley reconoce al efecto.

La institución con quien se celebre el contrato deberá entregar a Fundación INTEGRÁ todos los archivos digitales sobre el proceso en general y no podrá hacer uso público de los resultados, sin la correspondiente autorización de la Fundación.

De igual forma, no podrán hacer uso de la documentación e información entregada para fines propios de la institución contratada, a menos que Fundación INTEGRÁ lo autorice.

XIV. Confidencialidad

Queda expresamente establecido que el adjudicado y quienes participen en la ejecución de la consultoría, deberán guardar absoluta confidencialidad sobre los antecedentes que, con dicho objeto, les proporcione la contraparte técnica.

Todos los documentos y la información que Fundación Integra provea para efectos del estudio revisten el carácter de confidenciales y reservados, con excepción de todo aquello que Fundación Integra publica en su página web.

En consecuencia, el adjudicado tendrá prohibido divulgar, imprimir, transferir, transmitir, grabar, dar publicidad a terceros de dicha información, la cual sólo debe ser utilizada para los fines previstos en el respectivo estudio.

El incumplimiento de este deber de confidencialidad por parte del adjudicado, constituirá causal inmediata de término de contrato, situación que no dará lugar a entablar ninguna acción o reclamo contra Fundación Integra, así como tampoco dará derecho a indemnización, compensación o retribución alguna. Además, en el evento que se produzca esta infracción, Fundación Integra hará efectiva sin más trámite y en su totalidad.

Sin perjuicio de lo antedicho, en caso de violación de la confidencialidad, el adjudicado deberá responder de los daños que dicha situación produzca a Fundación Integra, reservando ésta el ejercicio de las acciones legales que corresponda.

Por su parte, el adjudicado autorizará expresamente a Fundación Integra para publicar información relacionada con el contrato que se celebre, conforme a lo establecido en la letra e) del art. 7° de la Ley 20.285 sobre acceso a la información pública.

XV. Solución de conflictos

Cualquier dificultad que pudiera producirse entre las partes con motivo de la aplicación, interpretación, cumplimiento, incumplimiento, validez o resolución de la presente licitación así como del contrato correspondiente será resuelta por las partes de común acuerdo y, a falta de éste, por los Tribunales de Justicia.

XVI. Domicilio

Para todos los efectos legales que pudiere derivarse de las presentes Bases de Licitación, así como del contrato, las partes fijan domicilio en la comuna de Santiago.

XVII. Anexos de las Bases Administrativas:

- a. **Anexo N° 1:** Formulario de presentación de propuestas.
- b. **Anexo N° 2:** Carta de Compromiso.
- c. **Anexo N° 3:** Términos de Referencia.

**ANEXO N°1:
FORMULARIO DE PRESENTACIÓN DE PROPUESTAS**

**EVALUACIÓN 2010
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE EDUCADORAS**

1. DATOS GENERALES DE LA PROPUESTA

Título:	
Duración (semanas):	Costo Total (\$):

2. ANTECEDENTES DE LA INSTITUCIÓN PROPONENTE

Nombre:		
Giro:	RUT:	
Dirección:		
Fono:	Fax:	e-mail:
Nombre Representante Legal:		RUT:
Cargo en la institución:		Firma:

3. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

A. Planteamiento del problema de investigación (exposición general del objeto de estudio, su relevancia y alternativa de abordaje). Máximo 1 página.

B. Objetivos. Máximo 1 página.

C. Enfoque Teórico (desarrollo del marco conceptual, desde dónde se aborda y entiende el problema). Máximo 3 páginas. INCLUIR BIBLIOGRAFÍA EN HOJAS APARTE.

D. Diseño Metodológico (descripción de la estrategia para el logro de los objetivos, de las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información). Máximo 3 páginas.

E. Descripción de Productos (productos concretos a entregar, ya sean de carácter teórico o práctico). Máximo 1 página.

F. Plan de Trabajo y de Contingencia (describir etapas y la organización del trabajo - profesionales y funciones- para el logro de objetivos y resultados esperados; describir cómo organizará y prevé el equipo el acontecimiento de contingencias y externalidades que puedan afectar el cumplimiento de actividades y el desarrollo de la consultoría). Máximo 3 páginas. INCLUIR CARTA GANTT DE ACTIVIDADES

4. ANTECEDENTES DEL EQUIPO DE TRABAJO

Antecedentes del Jefe de Proyecto

Nombre:		RUT:
Dirección:		
Fono:	Fax:	e-mail:
Cargo en la institución:		Firma:

Composición del Equipo de Trabajo

Jefe de Proyecto:	Profesión:	Lugar de trabajo actual y ciudad:	Horas programadas para el proyecto:
Profesional equipo de trabajo:	Profesión:	Lugar de trabajo actual y ciudad:	Horas programadas para el proyecto:
Profesional equipo de trabajo:	Profesión:	Lugar de trabajo actual y ciudad:	Horas programadas para el proyecto:
Profesional equipo de trabajo:	Profesión:	Lugar de trabajo actual y ciudad:	Horas programadas para el proyecto:
Profesional equipo de trabajo:	Profesión:	Lugar de trabajo actual y ciudad:	Horas programadas para el proyecto:
Profesional equipo de trabajo:	Profesión:	Lugar de trabajo actual y ciudad:	Horas programadas para el proyecto:
Profesional equipo de trabajo:	Profesión:	Lugar de trabajo actual y ciudad:	Horas programadas para el proyecto:

Currículum de los miembros del Equipo de Trabajo (adjuntar hoja de cada uno de los profesionales del equipo y fotocopias de los certificados de título y de experiencia laboral correspondientes)

NOMBRE DEL/LA PROFESIONAL:

Educación Universitaria (proveer el nombre de los títulos de pre y postgrado)

Título y especialidad	Periodo	Institución/Universidad	Ciudad/País

Experiencia Laboral (asesorías, investigación y proyectos relacionados con el estudio)

Periodo	Título/Nombre del trabajo	Lugar/Beneficiarios	Breve descripción

Publicaciones (las cinco más relevantes en relación al tema de estudio o las más recientes)

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

5. PROPUESTA ECONÓMICA

Mencionar el costo total y desagregado de la realización del estudio en pesos, incluyendo todos los impuestos legales correspondientes. El presupuesto total referencial y máximo que Fundación INTEGRRA posee para efectos de la realización de esta evaluación es equivalente a \$15.000.000 (quince millones de pesos) IVA incluido.

\$

Ítem	Costo estimado en pesos
Honorarios Recursos Humanos	
Gastos administrativos	
Viajes y viáticos	
Otros (mencionar cuál)	
COSTO TOTAL	

ANEXO N°2:
CARTA DE COMPROMISO

Carta de Compromiso

Yo,, cédula nacional de identidad N°, representante legal de, con domicilio en....., declaro tener pleno conocimiento de los Términos de Referencia entregados por Fundación INTEGRAL y comprometo la participación de la institución que represento en el desarrollo de la Evaluación 2010 de las Comunidades de Aprendizaje de Educadoras.

Nombre y Firma del Representante de la Institución

ANEXO N°3:
TERMINOS DE REFERENCIA

**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE EDUCADORAS
EVALUACIÓN 2010**

Santiago, junio de 2010

INTRODUCCIÓN

La Dirección de Estudios y Programas ha iniciado el año 2009 un proceso de Flexibilización Curricular para los Jardines Infantiles y Salas Cuna de Fundación INTEGRA. Éste busca avanzar hacia una mayor apropiación curricular, a través de la implementación de un currículum cada vez más contextualizado y pertinente a la realidad de cada establecimiento.

Así, este proceso nacional es una nueva estrategia en la línea de avanzar en la singularización de la propuesta educativa que ofrecemos a los niños y niñas que asisten a nuestros Jardines Infantiles en los contextos más diversos de nuestro país, de modo de potenciar una pedagogía progresivamente más atingente a las necesidades específicas de los niños y niñas, familias, comunidades y equipos de Jardines Infantiles.

En esta misma línea, la estrategia Comunidades de Aprendizaje de Educadoras (CdA) de Fundación INTEGRA, iniciada el año 2007 en su versión piloto, es una iniciativa que ha buscado fortalecer la apropiación curricular a través de la reflexión sistemática de las Directoras sobre las prácticas pedagógicas particulares de sus Jardines Infantiles.

La línea de Comunidades de Aprendizaje de Educadoras es una experiencia sistemática de diálogo entre pares, quienes a través de reuniones periódicas y un ciclo de trabajo se orientan al aprendizaje y a la adquisición y el fortalecimiento de competencias profesionales, a partir de la reflexión y el análisis de las prácticas pedagógicas, la generación de propuestas de acción y la evaluación del proceso y sus resultados.

El objetivo general que se ha propuesto la línea CdA es fortalecer la reflexión crítica de las educadoras Directoras sobre la práctica pedagógica en sus establecimientos, favoreciendo con ello la apropiación e innovación curricular.

En términos concretos, las comunidades son grupos de entre cuatro y nueve profesionales educadoras de párvulos, Directoras de Jardines Infantiles INTEGRA que desarrollan reuniones quincenales de 3 a 4 horas, o reuniones mensuales de todo un día de duración.

Cada comunidad de aprendizaje cumple un ciclo de trabajo que dura entre 16 y 18 sesiones (8 a 9 meses aproximadamente) y que consta de 6 pasos, a saber: PASO 1, Motivaciones, expectativas y primeros acuerdos; PASO 2, Problematicando nuestra práctica; PASO 3, Profundizando la comprensión del “objeto” de trabajo; PASO 4, Construyendo cursos de acción; PASO 5, Implementando y evaluando las estrategias; PASO 6, Rediseño. A través de este ciclo, las CdA desarrollan un proceso de investigación-acción, es decir, se realizan acciones con propósito de estudio y otras de intervención educativa en los establecimientos de las profesionales participantes de la CdA. Cada comunidad, además, cuenta con una tutora que cumple la tarea de acompañamiento pedagógico al trabajo del grupo y que concentra su apoyo en tres dimensiones de trabajo: epistémica, técnico-pedagógica y dinamizadora del proceso grupal.

En sus inicios, esta línea de trabajo involucró a 14 Comunidades de Aprendizaje de distintas regiones y localidades del país. Estos grupos de profesionales (Directoras de Jardines Infantiles y Salas Cunas de la institución) desarrollaron la primera experiencia del proyecto, generando cada una propuestas de mejoramiento pedagógico para sus establecimientos. De estas 14 CdA iniciales, 9 decidieron continuar su trabajo durante

el año 2009. Paralelamente, 12 nuevas CdA se constituyeron el año 2009, las que tras haber participado en los respectivos Seminarios de Formación de CdA (abril y mayo de 2009) han iniciado sus propios ciclos de trabajo en regiones.

Dada esta expansión, y en función de una mayor integración del equipo educativo regional en el trabajo de las CdA, a inicios del 2008 se consideró relevante sumar a las Jefas de Departamento de Educación regionales a la labor de tutoría. Para ello, se desarrolló entre septiembre de 2008 y octubre de 2009 un proceso de formación de tutoras; y, para el año 2010 se considera integrar a las Coordinadoras Técnicas regionales a esta labor.

Por otro lado, la línea de Comunidades de Aprendizaje ha iniciado un proceso de análisis de las propuestas de mejoramiento elaboradas por las CdA iniciales, en la perspectiva de aportar reflexiones y estrategias a la apropiación curricular y, con ello, hacerla cada vez más contextualizada y pertinente a la realidad de cada establecimiento, propósito que comparte con la política institucional actual de Flexibilización Curricular.

El proyecto piloto del año 2007 fue evaluado conjuntamente entre profesionales de la Dirección de Estudios y Programas de Fundación INTEGRA y un equipo asesor de la Universidad de Academia de Humanismo Cristiano, con quienes se desarrolló un convenio de asesoría para los años 2007, 2008 y 2009. Del mismo modo, un equipo conjunto está desarrollando actualmente la evaluación de la experiencia de implementación 2009 en función de los objetivos que se ha trazado.

Estas evaluaciones, sin embargo, requieren de una mirada en terreno exhaustiva y sistemática de las sesiones de las Comunidades de Aprendizaje y de los procesos de implementación y seguimiento de las estrategias elaboradas por las mismas. Por ello, Fundación INTEGRA requiere dar un paso más e investigar en profundidad, y desde una mirada externa, algunos impactos específicos que esta estrategia ha tenido con relación a sus objetivos para, así, poder contar con información más detallada que permita reconocer logros, factores críticos y posibles líneas de fortalecimiento de esta línea de trabajo.

En tal sentido, el **propósito** del estudio es **recoger y analizar información que permita establecer juicios valorativos respecto a la experiencia de Comunidades de Aprendizaje de Educadoras 2009/2010, así como orientaciones para la toma de decisiones que contribuyan al mejoramiento del proyecto en el corto y mediano plazo.**

I. ANTECEDENTES GENERALES DE FUNDACIÓN INTEGRAL

Fundación INTEGRAL es una institución educativa de derecho privado sin fines de lucro, cuya misión es lograr el desarrollo integral de niños y niñas entre tres meses y cuatro años de edad, que viven en situación de pobreza o vulnerabilidad social. Para ello, cuenta con un programa Educativo Nacional de excelencia que reconoce los Derechos del Niño, respeta la diversidad, promueve valores fundamentales e incorpora a las familias y a la comunidad.

Su población objetivo son los niños y niñas de 3 meses a 4 años de edad, pertenecientes a familias del I y II quintil de ingresos, cuyas madres trabajan, estudian y/o buscan trabajo por primera vez, potenciando la democratización de oportunidades. Estos niños y niñas son atendidos en Sala Cuna (desde los 85 días a 1 año 11 meses) en dos niveles: Sala Cuna Menor y Sala Cuna Mayor; en Jardines Infantiles en los niveles Medio Menor y Medio Mayor (desde los 2 años a los 3 años 11 meses) y en los de Transición (desde los 4 a los 5 años). Actualmente, en Chile, 741.408 niños y niñas poseen las características anteriormente descritas, atendiendo Fundación INTEGRAL aproximadamente al 10% de la población de dicho total.

INTEGRAL es parte fundamental de la implementación de la política pública de protección a la primera infancia y, como tal, posee desafíos tanto en términos de ampliación de su cobertura como en el mejoramiento de la calidad de los servicios.

Fundación INTEGRAL se ha planteado los siguientes objetivos estratégicos para el periodo 2006-2010:

- Contribuir a la cobertura de Educación Parvularia en el país, en niños y niñas entre 3 meses y 3 años 11 meses de edad que viven en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social, considerando una política de crecimiento focalizado para los dos primeros quintiles de ingreso.
- Lograr aprendizajes y desarrollo integral en los niños y niñas que asisten a los Jardines Infantiles y Salas Cuna de INTEGRAL, a través del mejoramiento continuo de la calidad de la educación, considerando procesos de fortalecimiento, desarrollo y apropiación curricular que incorporen activamente la participación de las familias.
- Fortalecer la calidad del servicio de INTEGRAL a través del mejoramiento continuo de la gestión, con equipos de personas altamente competentes, comprometidas y con óptimos niveles de desempeño.
- Incorporar la informática en el quehacer pedagógico y administrativo de los Jardines Infantiles, lo que permitirá contribuir a la disminución de la brecha digital existente entre los distintos estratos socioeconómicos de nuestro país y, en especial, en nuestros niños y niñas.

Los productos estratégicos institucionales de Fundación INTEGRAL son:

a) Programa Educación Parvularia en Jardines Infantiles y Salas Cuna de Administración Directa. Los Jardines Infantiles y Salas Cuna de Administración Directa son aquellos establecimientos donde todos los servicios son proveídos o administrados por nuestra institución, y el personal administrativo y de atención a niños y niñas, cuenta con contrato con Fundación Integra.

Se atienden niñas y niños entre tres meses y cuatro años de edad que viven en situación de pobreza o vulnerabilidad social en todo Chile, desarrollando un servicio de Educación Parvularia integral. Se pretende que los niños y niñas usuarios de la Fundación desarrollen niveles de aprendizajes acordes a su edad y reciban una dieta alimenticia acorde con sus necesidades, en ambientes donde se procura mantenerlos bajo un cuidado responsable y afectuoso que potencie su bienestar. Del mismo modo, se busca mantener y fortalecer una comunicación y flujo de información constante con las familias sobre su atención y logros en el jardín, así como sobre las actividades y aprendizajes de niños y niñas en el hogar. El programa de Integra además busca potenciar la participación de las familias en las acciones que se proponen desde los establecimientos tanto en un ámbito colaborativo como educativo. Finalmente, y de manera central la propuesta de Integra está orientada a reconocer y fortalecer el rol formador de las familias de manera que papás, mamás u otros adultos significativos de niños y niñas puedan ejercer sus labores de crianza de la mejor manera posible.

Los establecimientos de Fundación INTEGRA funcionan en un horario de lunes a viernes entre 8:30 y 16:30 horas (jornada completa) y en un número importante de los establecimientos se brinda extensión horaria hasta las 20:00 hrs. Ofrecen un Programa Alimentario que provee entre el 70% y 80% de los requerimientos alimenticios totales de un niño o niña menor de 2 años, y un 60% de las calorías diarias que necesita un niño o niña entre 2 y 6 años. Éste consta de desayuno, almuerzo, once y una colación adicional para la extensión horaria.

El año 2009 el 90% de Jardines Infantiles y Salas Cuna de INTEGRA operó bajo esta modalidad, correspondiendo a 970 establecimientos a nivel nacional, con una cobertura total de 65.929 niños y niñas.

Los Jardines Infantiles y Salas Cuna de Administración Directa son el único producto estratégico que actualmente ha avanzado en desarrollar un sistema de aseguramiento de una gestión educativa de calidad (SACI); esto, involucra la definición institucional de siete procesos operativos que permiten el desarrollo de una gestión educativa de calidad y donde desde el 2009 se ha dado énfasis a tres de ellos: Gestión Curricular, Gestión de Familia y Comunidad y Gestión de Recursos Humanos.

Para efectos de la línea Comunidades de Aprendizaje conviene relevar que la mayoría de las participantes son Directoras de establecimientos de Administración Directa.

b) Programa Educación Parvularia en Jardines Infantiles y Salas Cuna de Administración Delegada a terceros. Se apoya a organizaciones que brindan atención parvularia para niños y niñas en todo Chile, en situación de pobreza y vulnerabilidad. Para esto, Fundación INTEGRA transfiere recursos a dichas instituciones a través de un aporte en dinero, el que es destinado principalmente a gastos de remuneraciones. También se provee alimentación a través del programa alimentario que INTEGRA desarrolla con JUNAEB y se proporciona material didáctico y educativo. Además, estas instituciones deben implementar el currículum institucional y cuentan con la supervisión respectiva. El año 2009 el 10% de los Jardines Infantiles y Salas Cuna de INTEGRA operó bajo esta modalidad, correspondiendo a 88 establecimientos a nivel nacional, con una cobertura total de 5.440 niños y niñas.

c) Modalidades No Convencionales: Jardín sobre Ruedas. Es un móvil itinerante de propiedad de Fundación Integra que recorre las zonas aisladas de nuestro país, donde las condiciones de pobreza, baja densidad poblacional y dispersión geográfica dificultan la instalación de un Jardín Infantil. Hoy, se desarrolla en las regiones del Maule y Bío-Bío a través de 3 móviles que acuden a las distintas localidades una vez

por semana alcanzando una cobertura total de 173 niños y niñas. Los Jardines Sobre Ruedas se constituyen en una intervención integrada sobre el niño o niña, su familia y su comunidad, promoviendo el acceso a la Educación Parvularia de niños y niñas.

d) Servicio Fonoinfancia. Este servicio se crea el año 2001 como una estrategia alternativa para contribuir a la misión de la Fundación INTEGRAL. Es un servicio telefónico gratuito, confidencial y de cobertura nacional que brinda orientación y apoyo a padres y funcionarios de Jardines Infantiles y Salas Cuna, para fortalecer competencias que promuevan el bienestar y desarrollo integral de niños y niñas, con un fuerte énfasis en el respeto y promoción de sus derechos. Es atendido por un equipo de psicólogos especialistas en temas de infancia y familia. El servicio atiende de lunes a viernes entre 9.00 y 18.00 horas.

Las llamadas son realizadas por adultos, niños y niñas que se encuentran de alguna forma vinculados con INTEGRAL, como también por gente externa a la Fundación y funcionarios de Jardines Infantiles y Salas Cuna. El año 2007, el servicio comienza a formar parte del Sistema de Protección Integral a la Primera Infancia “Chile Crece Contigo”, como parte de sus programas educativos universales¹.

II. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN FUNDACIÓN INTEGRAL: OBJETIVOS, ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y EMPÍRICOS

La línea institucional de Comunidades de Aprendizaje de Educadoras busca aportar a un propósito mayor, cuál es, contribuir al desarrollo profesional docente de las educadoras directoras de Fundación Integra para mejorar la práctica pedagógica en los jardines infantiles y la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas.

En términos más concretos el objetivo general es fortalecer la reflexión crítica de las educadoras directoras sobre la práctica pedagógica en sus establecimientos, favoreciendo con ello la apropiación e innovación curricular.

Sus objetivos específicos en tanto, son tres:

- Generar un espacio de intercambio de experiencias y reflexión pedagógica, en un contexto de cuidado de equipo, que favorezca el desarrollo de propuestas de mejoramiento pertinentes a la realidad local.
- Fortalecer conocimientos, habilidades y actitudes en profesionales de los equipos regionales que les permitan desarrollar la función de tutoría y coordinación de las CdA de la región.
- Promover el conocimiento y valoración institucional de los procesos, resultados y productos de las CdA, potenciando su difusión y la retroalimentación del currículum institucional, a nivel nacional y regional.

En Fundación INTEGRAL entenderemos una Comunidad de Aprendizaje como una experiencia sistemática de diálogo entre pares, quienes a través de reuniones periódicas se orientan al aprendizaje, la adquisición y fortalecimiento de competencias profesionales, a partir de la reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas, la generación de propuestas de acción y la evaluación del proceso y resultados, todo lo cual se espera que redunde en el mejoramiento en la calidad de los aprendizajes logrados por los niños y las niñas.

¹ Véase, <http://www.chilecrececontigo.cl>

Como señala R. Vera

“La primera idea asociada a la Comunidad de Aprendizaje es que se organiza o activa a partir de las necesidades de aprendizaje de la niña/niño hasta la satisfacción de necesidades de capacitación de todos aquellos profesionales, técnicos y autoridades que están llamados a apoyar para que esa primera parte sea efectiva.

(...) la Comunidad de Aprendizaje como la conformación de una cadena de aprendizajes a partir de los aprendizajes requeridos por el niño/niña, como el centro de preocupación.”²

En el caso de la propuesta institucional, se trata de un grupo³ de educadoras de párvulos (Directoras de establecimientos) que se incorporan a una dinámica de interacciones en contextos culturales, espaciales y temporales específicos, y que están llamadas al mejoramiento permanente de la práctica pedagógica en los Jardines Infantiles, a través del fortalecimiento de sus competencias profesionales. Este propósito pasa necesariamente por una doble orientación:

- comprender más profundamente la realidad educativa de la que participan, y construir los conocimientos necesarios para ello, y;
- elaborar estrategias que les permitan dar cuenta de las dificultades, vacíos o problemas encontrados en la práctica pedagógica, que tienen un fuerte impacto en la calidad de los aprendizajes adquiridos por los niños y las niñas.

En las Comunidades de Aprendizaje es a través de la dinámica de interacciones, diálogos, deliberaciones, consensos y reflexiones organizadas en torno a procesos próximos a la investigación-acción⁴ que progresivamente se van habilitando los profesionales, fortaleciendo las herramientas conceptuales y técnicas que les permiten problematizar, cuestionar y levantar preguntas acerca de sus prácticas en el marco curricular institucional, identificando necesidades de conocimiento y mejoramiento de ellas. Y, será en la medida que las integrantes se apropien de los fundamentos y de la propuesta metodológica de la línea Comunidades de Aprendizaje que es esperable dar sustentabilidad⁵ a esta estrategia de mejoramiento de la educación en nuestros Jardines Infantiles y Salas Cuna.

La Comunidad de Aprendizaje, al ser un espacio compartido entre pares, reflexivo, centrado en la labor educativa y el desarrollo profesional, contribuye al cuidado de equipo, en tres sentidos:

- otorgar la posibilidad de compartir con otros las inquietudes y dificultades de la propia labor educativa, revisar la experiencia profesional, reflexionar y compartir la responsabilidad de implementar estrategias pedagógicas pertinentes, transmite un

² Vera, R. (2003). Comunidades de Aprendizaje entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea. Documento FLACSO-CHILE. p.4

³ Enrique Pichón –Riviere; José Bleger y Armando Bauleo, desde la Psicología Social definen “grupo” como un conjunto específico de personas relacionadas entre sí por variables de espacio-tiempo y que se reconocen a sí mismas con características comunes o compartidas en algún sentido, las que a su vez se proponen implícita o explícitamente realizar una tarea que constituye su finalidad.

⁴ En cuanto a su origen y evolución, la Investigación Acción Participativa (IAP) surge en los años ‘70, en un clima de auge de las luchas populares y ante el fracaso de los métodos clásicos de investigación en el campo de la intervención social. Sin embargo, sus precedentes se hallan en el concepto de “investigación-acción” acuñado por Kurt Lewin en 1944, entendido como un proceso participativo y democrático llevado a cabo con la propia población local, de recogida de información, análisis, conceptualización, planificación, ejecución y evaluación. Se trata de una propuesta que rompe con el mito de la investigación estática y defiende que el conocimiento se puede llevar a la esfera de la práctica, que se puede lograr de forma simultánea avances teóricos, concientización y cambios sociales (Marlen Eizagirre y Nestor Zabala, Diccionario acción humanitaria y cooperación y desarrollo, 2005. <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/132>

⁵ Entendemos por sustentabilidad la capacidad de un sistema (en este caso el grupo de directoras que conforman una CdA) para desarrollarse con los propios recursos, de manera tal que su funcionamiento no dependa de fuentes externas, sin que ello signifique que estas no se consideren (Fuente: <http://www.cubosolar.cu/biblioteca/energia/Energia22/HTML/anticubo20.htm>)

- sentido de “red” que contiene y potencia a las Directoras, y desde su liderazgo, a los equipos de los Jardines Infantiles.
- la formación y el desarrollo profesional a través de contenidos y herramientas para el mejoramiento del liderazgo pedagógico, permite que las educadoras se encuentren mejor preparadas para enfrentar los desafíos que supone su rol.
 - se otorga un espacio de cuidado de equipo entre las profesionales al promover una relación cercana entre ellas, la escucha atenta de las realidades y contextos en que cada una se desenvuelve, que da pie a la comprensión de las tareas laborales junto a los estados afectivos que las acompañan, el reconocimiento de las potencialidades del otro y la identidad de grupo.

Dada la naturaleza participativa e inclusiva de las CdA, y considerando que ésta se fortalece en su proceso de formación, es posible pensar en acoger o incorporar a diversos actores del proceso educativo de niños y niñas en el trabajo que desarrollan los grupos de Directoras. De esta manera, se configuran Comunidades de Aprendizaje amplias y sistémicas⁶ en las que todos aprenden y se responsabilizan de sus prácticas para mejorar los procesos educativos en los establecimientos. Una Comunidad de Aprendizaje se configura, entonces, como una cadena de aprendizajes (operados en las prácticas) de Directoras, Educadoras de aula y Equipos Técnicos que se están permanentemente actualizando en función de las necesidades educativas y de aprendizaje de niños y niñas.

En el decir de R. Vera:

“...Desde ahí, van estrechamente ligados los aprendizajes que la educadora de párvulos está realizando para favorecer los aprendizajes del niño/niña, y que los especialistas de apoyo de esta educadora puedan a su vez desarrollar aprendizajes para que su apoyo a la educadora sean más efectivos, y que los supervisores, a su vez, puedan aprender a partir de la práctica que están teniendo las educadoras para que ese aprendizaje signifique un mejor apoyo a los especialistas, un mejor apoyo a las educadoras y, en definitiva, a la niña o niño.”⁷

Finalmente, la Comunidad de Aprendizaje reviste, además, otra dimensión para las profesionales participantes. En el proyecto “Programa de educación para la no violencia”⁸ (2002) se plantea que

“trabajar con niños, especialmente con grupos numerosos representa en sí una situación de riesgo de desgaste emocional para el profesor. Más aún si el trabajo del profesor se realiza con escasez de recursos”⁹.

En tal sentido, estar a cargo del cuidado de otros, en contextos de vulnerabilidad social requiere desarrollar estrategias institucionales protectoras para los equipos. Ana María Arón describe factores protectores a nivel individual, institucional y de la red profesional en relación al desgaste profesional. Dentro de los factores protectores institucionales, se enfatiza el que las organizaciones definan acciones y condiciones que transmitan un mensaje de cuidado y preocupación de la institución por sus equipos. Por otro lado, el trabajar con otros, compartiendo reflexiones, decisiones y acciones permite sentirse acompañado en los desafíos y las dificultades que se deben

⁶ César Coll, describe un estudio muy interesante sobre el tipo y desarrollo que han tenido las Comunidades de Aprendizaje en España. Todo esto en el marco del Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5 y 6 de octubre de 2001.

⁷ Vera, R. (2003). Comunidades de Aprendizaje entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea. Documento FLACSO-CHILE. p.4

⁸ Arón, Ana María et al. (2002) Programa de educación para la no violencia. Marco Teórico. Santiago. CONICYT – FONDEF - Pontificia Universidad Católica de Chile. p.23

⁹ Arón, A. M. (2001). Violencia en la Familia. Programa de intervención en red: La experiencia de San Bernardo. Editorial Galdoc, Santiago.

enfrentar. Por último, la formación continua permite fortalecer el propio marco teórico que guía las reflexiones y decisiones, fortaleciendo la autoestima profesional, al sentirse mejor preparadas para enfrentar los desafíos.

Reflexión Crítica

Considerando que el sentido del trabajo en las Comunidades de Aprendizajes es el aprender a partir de la reflexión de la práctica profesional cotidiana de las integrantes, es importante describir lo señalado por algunos autores en relación a la práctica reflexiva.

La reflexión tiene su origen en la práctica, pues “surge de una situación directamente vivida” (Dewey, 1989). Dewey define la reflexión como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey). Reflexionar es una capacidad fundamental del pensamiento humano, que garantiza el funcionamiento del sujeto como sistema y le permite la autorregulación de su actuación ante la diversidad de situaciones que enfrenta. En tal sentido, la reflexión se manifiesta como práctica vital natural, como experiencia cotidiana e improvisada, y como ejercicio intencionado y sistemático en campos específicos del conocimiento humano.

La postura de Dewey en torno a la reflexión fue reintroducida en el debate educativo por Donald Schön (1983, 1987, citado en Korthagen, 2001), quien estableció la distinción entre “reflexión-en-la-acción” y “reflexión-sobre-la-acción” para describir el actuar de los profesionales que son reflexivos. Según Schön, hay que partir asumiendo que los profesionales actúan con un conocimiento implícito y que, a menudo, se reflexiona en (el tiempo que dura) la acción como si se llevara a cabo una actividad paralela. Esta *reflexión-en-la-acción* corresponde a un proceso que se da simultáneo a la experimentación, la acción presente. Se apoya muchas veces sobre la sorpresa y se centra en los resultados de la acción y en el saber intuitivo implícito en la acción. La *reflexión-en-la-acción* impone la necesidad de una primera descripción del saber a la base, con las herramientas del lenguaje. Sobre la base de este pensamiento es que logramos cambiar el modo de nuestra acción (Schön, 1998).

Por su parte, la *reflexión-sobre-la-acción*, ocurre después que en una acción rutinaria se nos confronta con un resultado inesperado (Schön, 1987, citado en Korthagen, 2001). La importancia de la *reflexión-sobre-la-acción* estriba en que abre la posibilidad de modificar nuestras futuras acciones, no obstante impone un trabajo de cuestionamiento sobre las teorías personales que están a la base de éstas.

Interrogando esta posibilidad del factor tiempo en la reflexión respecto de una acción específica y acotando la discusión a la situación pedagógica, Van Manen (1998) propone cuatro formas de reflexión: reflexión anticipativa, reflexión (inter)activa, una cierta conciencia o tacto y, reflexión sobre los recuerdos. En este sentido, no se abandona la estructura original del término reflexión desarrollada por Dewey, pero con Schön y Van Manen el concepto se complejiza. Lo que se diversifica es el componente de “acto de búsqueda”, multiplicado por el factor tiempo, el cual desplaza a la actividad reflexiva (hacia el pasado o hacia el futuro) respecto de la práctica o la acción sobre la realidad.

En el contexto de las Comunidades de Aprendizaje, la reflexión es el motor fundamental del proceso que viven las integrantes en cada uno de los pasos que componen el ciclo, en una preocupación transversal por el análisis de la práctica pedagógica. Las Comunidades de Aprendizaje son un espacio de construcción de conocimiento -en el proceso de desarrollo profesional de las educadoras- que se forja

en la interacción entre pares en el diálogo, la deliberación y el consenso, elaborando interpretaciones y juicios sobre la realidad y haciéndose responsables de ellos y de las transformaciones propuestas. Reflexionar en el espacio de las Comunidades de Aprendizaje supone ocupar los elementos que nos entrega la teoría para encontrarse con lo vivido en la práctica y tomar esta última como alimentadora de lo que teorizamos. De esta manera, la reflexión implica que las profesionales son autoras en el proceso educativo y no sólo un actor al que le ocurren las cosas. La reflexión les permite a las educadoras ofrecerse una “lectura” de la realidad y movilizar los cambios consecuentes, la reflexión las vuelve protagonistas como líderes pedagógicas del espacio educativo que ocupan, al lograr examinar, ponderar y situar(las en) la realidad en la que operan. Esta unión entre la teoría y la práctica es el auténtico espacio de formación continua para el educador y el grupo en la línea de Comunidades de Aprendizaje.

Paulo Freire plantea, parafraseado por Guichot, “la necesidad de que los grupos tomen conciencia de su identidad: saber para qué, contra qué, a favor de qué, de quién, se comprometen en el mejoramiento de su propio saber. Sólo a partir de aquí podrán descubrir cómo avanzar para tratar de conseguir lo que quieren.” (Guichot, 2003, p. 73) Esta constatación no es sino la dimensión ética que supone el ejercicio reflexivo en el ámbito educativo: preguntarnos por el sentido y valor de nuestra acción de conocer, aprender y enseñar. La reflexión en las Comunidades de Aprendizaje cruza la identidad del grupo al punto de invitarlo a problematizar el para qué de su labor, lo cual es parte fundante de su identidad como colectivo profesional.

Ahora bien, el ejercicio reflexivo constituye también un proceso, una práctica como hemos señalado, y en la medida que sumamos elementos comprensivos y actores a las reflexiones, se produce una complejización progresiva de aquella examinación detenida de la que nos habla Dewey. Por ejemplo, en la medida que las CdA fortalecen su ejercicio se integran a estas discusiones reflexivas otros actores como agentes educativas, familias, auxiliares de servicio, entre otros.

De otra manera, la reflexión adquiere complejidad no sólo por la cantidad de actores involucrados en ella, sino también por los niveles que puede exhibir el proceso reflexivo o los contenidos sobre los cuales las educadoras ejercen su reflexión. Existe cierto nivel de consenso en la literatura en cuanto a considerar en términos generales el objeto de lo que se reflexiona en cada caso, distinguiéndose entre tres tradiciones reflexivas que toman como referente a la práctica pedagógica (Van Manen, 1977, citado en Taggart & Wilson, 1998; Cornejo, 2003; Moral, 1997; Järvinen, 1987):

a) La que se centra en los aspectos instrumentales. Aquí, la reflexión opera al modo de competencias funcionales o conductuales, definidas *a priori* como mecanismos generales de reflexión aplicables bajo cualquier contexto. Refiere a un ejercicio casi procedimental, sujeta a un patrón de pensamiento y acción que busca llegar a la mejor solución (fin) en función de la combinación más eficiente de los recursos disponibles (medios). La reflexión instrumental no supone demasiada profundidad porque atiende a la necesidad de una operación que no busca complejizar la realidad, sino responder al cumplimiento de una tarea puntual que no se ve afectada por la diversidad de los espacios donde se realiza.

b) La que asume la determinación del contexto en que se lleva a cabo la práctica, introduciendo la dinámica social a la mano y definiendo al docente como un sujeto activo habilitado para deliberar casuísticamente¹⁰. La reflexión contextual avanza en

¹⁰ Véase, por ejemplo, Stemme & Burris (2005), Ross (2002), Williams (1998), Cady, Schaak & Germundsen (1998) y Passman & Duran-Klencl (2002, abril).

complejidad al considerar en este ejercicio los sistemas, campos o escenarios en los cuáles se inserta el objeto de reflexión. La reflexión contextual se permite la consideración de estos ámbitos porque entiende que su objeto vive en esos universos, ellos lo enmarcan y contienen, los contextos ayudan a comprender cómo es lo que observamos y analizamos. En este tipo de ejercicio ganamos en extensión y profundidad para nuestro saber, hemos mejorado nuestras posibilidades de reconocer el lugar desde el que aprendemos sobre nuestra práctica pedagógica y, por ende, hay más posibilidades de una intervención pertinente que reconoce dónde se realiza.

c) Finalmente, se reconoce una reflexión *crítica*, donde el referente alcanza la estructura social en la cual la práctica educacional se inserta, asumiendo las connotaciones culturales e históricas, las que definen una determinada ética y moral, ejercidas en un sistema político donde el o la educadora es un actor estratégico.¹¹ La reflexión crítica nos enfrenta a un ejercicio significativamente más denso, cualitativamente distinto, que aglutina diversos componentes o variables cuando se produce, y que podríamos caracterizar por tres factores más nítidamente: la preeminencia que se da a las implicancias éticas y políticas de lo que se reflexiona; el protagonismo que cobra el sujeto en la construcción y transformación de la realidad; y, en general, la complejidad que reconoce en el esfuerzo de entender y transformar el mundo. La reflexión crítica es una mirada exhaustiva que examina la realidad desde distintos prismas y esferas buscando un acercamiento que apoye la comprensión del objeto de reflexión. La reflexión crítica busca mejorar las condiciones de vida de las personas y grupos, principalmente de los más desaventajados, oprimidos, reprimidos, vulnerables, a través del análisis de las formas de liberación en los distintos planos de desenvolvimiento del ser humano.

A través de la reflexión crítica se avanza hacia un pensamiento innovador que involucra a la educadora como partícipe de las transformaciones de los saberes, con pleno derecho y libertad de proponer modificaciones a las prácticas pedagógicas.

Las Comunidades de Aprendizaje están orientadas a propiciar la reflexión crítica, buscan producir al cabo de la recurrencia de encuentros presenciales, conversaciones en profundidad y la investigación acción, una reflexión que es compleja porque ha integrado aproximaciones teóricas, estados afectivos, historia y memoria, práctica pedagógica en aula, implicancias éticas, interés por mejorar las condiciones de vida de la sociedad, la cultura organizacional, entre otros. A través de la reflexión crítica se buscan mejores comprensiones y propuestas educativas que fortalezcan la calidad de la educación de los niños y niñas que se atienden en nuestros Jardines Infantiles.

Cabe destacar que cada tipo de reflexión responde a necesidades distintas y en las comunidades de aprendizaje ellos se suceden uno tras otro, se alternan, se mezclan y combinan, se potencian y limitan. La posibilidad de hacer estas distinciones respecto a la reflexión, es precisamente una de las posibilidades que ofrece la reflexión: nos apoya en la tarea de distanciarnos, indicar, describir y ordenar la realidad. Hay ocasiones en que se requiere de un pensamiento instrumental, otros contextual y en otros donde es imperioso reflexionar de manera crítica. Postulamos que para alcanzar el objetivo del análisis profundo de la práctica pedagógica, la transformación de la educación y el desarrollo profesional de las educadoras, la reflexión crítica es pieza clave.

Estos niveles de reflexión, por ende, son complementarios y coexisten. Son diferentes, no mejores o peores, porque atañen a objetos distintos, tienen en mente transformar campos distintos de la realidad.

¹¹ Véase, por ejemplo, Kelleher (2002), Simmons (2004), Beattie (1997) y Hankes (1996).

Un componente importante del ejercicio reflexivo en las comunidades de aprendizaje, la posibilidad de aprendizaje y construcción de conocimiento que se genera en su interior, toma como sustento el proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad, como dice Freire (1978, citado en Guichot 2003), y este conocimiento se construye fundamentalmente a través de la interacción con el otro, generando un proceso de comunicación donde el diálogo argumentativo es un elemento articulador.

Las comunidades son un punto de encuentro donde por la reflexión se construye este conocimiento, donde las educadoras deben estar dispuestas a enseñar y aprender del otro desde una perspectiva integral. Al respecto, Freire señala la actitud que permite la relación y apertura al aprendizaje con el otro: “¿Cómo puedo dialogar si aliento la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro y nunca en mí?, ¿cómo puedo dialogar si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quien no reconozco otro yo?, ¿cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, lo cual jamás reconozco, y hasta me siento ofendido por ella?” (Freire, 1977). En tal sentido, la reflexión crítica conlleva implicancias éticas que delinean para ella formas de convivencia entre las personas. Freire, parafraseado por Guichot, insiste “que el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Implica siempre un respeto de los sujetos involucrados en él.” (Guichot, 2003, p. 68).

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional pasa por la comprensión que las educadoras realizan acerca de sus prácticas pedagógicas, como protagonistas junto a otras de esa realidad. La reflexión que desarrollan al problematizar las acciones de su quehacer educativo, pone en evidencia su postura o visión de los hechos. En la medida que toman conciencia de los procesos que operan en la construcción de su conocimiento hay mayor conciencia de las consecuencias de sus decisiones profesionales, construyendo así un mayor sentido ético en su actuar profesional. Es por ello que el ejercicio reflexivo está en el centro de la construcción de saber pedagógico, que se define como producto de la acción reflexiva que se ha desarrollado sobre la práctica pedagógica. Es el proceso de reflexión el que diferencia el saber pedagógico de otros saberes pues éste emerge de la *reflexión sistemática* que articula teoría y práctica y esta construcción requiere compartir, conversar, discutir y analizar *entre pares*. “Cuando la experiencia recogida de una lección y/o de una unidad desarrollada es sometida al juicio riguroso y sistemático, trascendiendo la mera opinión personal, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico.” (MECE/Media, 1999).

Apropiación Curricular

El concepto de apropiación desde la mirada institucional se entiende como “una mayor contextualización y pertinencia del currículum a las particularidades de los distintos Jardines Infantiles. Volver más pertinente la implementación curricular significa atender a las especificidades socioculturales y geográficas de los Jardines, pero también a otras variables presentes en los diferentes grupos de niños y niñas. Se trata que los equipos de los Jardines Infantiles profundicen en los sentidos del currículum, singularicen sus estrategias a los contextos locales y potencien la reflexión respecto a las prácticas pedagógicas, la importancia de éstas en aprendizajes de calidad y el vínculo con familias”¹²

¹² Documento “Propuesta de flexibilización curricular”, Dirección de Estudios y Programas. Fundación Integra, 2009.

Es importante que una institución con una propuesta curricular propia tenga como propósito la búsqueda permanente por fortalecer la calidad educativa entregada a los niños y las niñas e implemente una experiencia de comunidades de aprendizajes en que se asigna un rol protagónico al desarrollo profesional de las Educadoras de Párvulos. Esto porque el ejercicio permanentemente de la reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas, genera las oportunidades de aprendizaje y construcción de conocimiento. Estos aportes también se relacionan con el desarrollo de autonomía profesional y de sentido ético, traducido en compromiso y participación de las profesionales en los procesos de cambio asociados a sus prácticas profesionales en el contexto del currículo Integra. Al mismo tiempo, estos aportes implicarían una creciente apropiación de los sentidos del currículum institucional, de manera de lograr un propósito mayor: la capacidad de las educadoras de transitar por procesos de resignificación y recreación del currículum.

En esta línea de reflexión P. Venegas señala:

“En nuestra opinión un centro educativo constituye un espacio en el que una comunidad de actores sociales establece un compromiso de trabajo por la educación y el desarrollo de los niños o jóvenes, un compromiso por la permanente y progresiva “humanización de las personas”.

*A partir de este compromiso se desprende la responsabilidad por la búsqueda y definición de las mejores estrategias y medios para alcanzar su cumplimiento. Esta responsabilidad requiere, en primer lugar, apropiarse de los sentidos de aquellos lineamientos curriculares del sistema en que está inserta. Pero a continuación, requiere desarrollar un proceso de resignificación y recreación que permita incorporar las particularidades, la historia y la singularidad socio-cultural de la propia comunidad, de lo contrario, tenemos la homogenización y la mecanización en la aplicación de un cuerpo de visiones, contenidos y estrategias que han sido definidos “externamente”.*¹³

En la medida que profesionales y equipo técnico logren apropiarse de los sentidos del currículum e identificar, a través de la reflexión y análisis crítico permanente de sus prácticas pedagógicas, las fortalezas y debilidades que éstas presenten se favorecerá un proceso de búsqueda y (re)asignación de sentidos en contextos psico-sociales y culturales singulares y específicos, permitiendo re-crear e innovar a través de la generación de propuestas que serán implementadas por los equipos de los Jardines Infantiles permitiendo a los niños y niñas vivenciar experiencias enriquecidas, favoreciendo así la calidad y equidad en la educación.

La evaluación de la experiencia piloto 2007

La evaluación del proyecto piloto Comunidades de Aprendizaje de Educadoras en Fundación INTEGRA¹⁴, realizada a fines del año 2007, estuvo orientada a identificar cambios en las Directoras participantes y posibles impactos en los Jardines Infantiles de su responsabilidad, atribuibles a su participación en las Comunidades de Aprendizaje. También se indagó acerca de juicios u opiniones de otros técnicos y profesionales vinculados, pero no participantes directos del proyecto piloto.

En términos metodológicos, la etapa de recopilación de información consideró a diversos actores del sistema. Así, se recogió información de las propias Directoras participantes en CdA, de las Jefas de Departamento de Educación de cada región, de las(os) Supervisoras Técnicas, de Agentes Educativas y de profesionales de las Direcciones de Recursos Humanos y de Gestión y Desarrollo de Casa Central de la

¹³ Venegas, P. (2005) “El Proyecto Curricular de Centro en el marco de la implementación curricular de Fundación Integra: ¿un camino posible?” En: Educación Parvularia: La importancia de la evaluación en el desarrollo curricular. Fundación Integra. Serie Nº 2, Infancia y Educación. p.63

¹⁴ Proyecto Piloto desarrollado entre los meses de abril y diciembre del año 2007.

Fundación. Las técnicas de recolección de información fueron cuestionarios, grupos de discusión, entrevistas y los Informes Finales de las propias CdA.

En esta evaluación¹⁵, se observó que las agentes educativas (AE), en general, conocen y valoran la experiencia de CdA y la reconocen como una estrategia que favorece o podría favorecer la calidad del trabajo educativo que se realiza en los Jardines Infantiles. También se observa en ellas una percepción de las CdA más apegada a los paradigmas tradicionales, es decir, describen a un grupo de “expertos” que identifica problemas comunes a todos los Jardines, analiza “objetivamente” y define estrategias que luego se “implementan” en los establecimientos. Por otro lado, en sus comentarios finales con relación al proyecto, las AE solicitan tener más información, de primera fuente y oportuna, y tener mayor protagonismo, no como beneficiarias de una estrategia que puede ser muy potente sino como participantes activas de la experiencia, tanto en la construcción del problema como en los análisis y en la generación de propuestas y líneas de acción.

En cuanto a las Supervisoras Técnicas (ST), en general, manifiestan una impresión positiva de los impactos que esta experiencia generó en las Directoras participantes, especialmente con relación a la motivación para el trabajo en el Jardín Infantil, las ideas o estrategias para el trabajo pedagógico y el diálogo técnico. Sin embargo, un grupo menor de ST no reportan cambios positivos, ya sea porque no tienen antecedentes para opinar, no perciben impactos de esta experiencia en las comunidades educativas o porque lo evalúan negativamente. Las ST demandan mayor información y protagonismo en la experiencia CdA, es decir, tener como supervisoras un rol de mayor acompañamiento y de apoyo a los grupos.

Las Jefas del Departamento de Educación (JDE), en tanto, expresan resultados e impactos observados en las Directoras y en ellas mismas. En las Directoras, destacan la capacidad de reflexión y análisis en un colectivo, el reencantamiento con la profesión y el impacto que ello puede llegar a tener en el currículo y en las prácticas educativas. Con relación a ellas mismas, refieren que el hecho de conocer y familiarizarse con otro enfoque de trabajo ha generado en algunas cierto nivel de inquietud respecto a cómo entender el desarrollo profesional. También, no pocas de las JDE expresan cambios en sus propias prácticas como resultado del desarrollo de la experiencia en su región. Por último, y en referencia a la relación que establecieron con la CdA de su región, la gran mayoría expresa que estuvo orientada a “mantenerse informada de manera general” y “esperar a ser convocada por la Comunidad”, siendo común la preocupación por los aspectos logísticos y la disposición permanente a apoyar el proceso vivido por la Comunidad. Prácticamente todas expresan una valoración positiva de la relación mantenida con la CdA; sin embargo, al solicitar sugerencias en el ámbito de las relaciones entre JDE y CdA, las opiniones se dividen: una mitad de ellas cree que no deberían haber cambios pues ello ha permitido mantener una comunicación fluida, la autonomía de las Directoras y el logro de los objetivos esperados; otras, en cambio, sugieren acciones orientadas a formalizar más los espacios de comunicación entre ellas y las CdA (encuentros mensuales, entrega de informes regulares) o especificar y formalizar más el rol de la JDE y las Supervisoras Técnicas durante el proceso de las CdA.

Con relación a las entrevistas con los profesionales DGD y RRHH destacan dos elementos. Por un lado, en torno a la articulación entre direcciones nacionales (DEP, DGD y RRHH), las entrevistadas valoran que la DEP haya invitado a participar a otras Direcciones en el proceso. Plantean que una estrategia de desarrollo profesional como

¹⁵ Esto es un resumen del capítulo “Discusión y Conclusiones” del “Informe Final Proyecto Piloto: Comunidades de Aprendizaje de Educadoras de Fundación Integra”. Equipo PIIE-UAHC: Pablo Venegas, Carmen Gloria Cortés y Ximena Novoa.

las CdA toca temas y ámbitos que atañen a las tres Direcciones: pedagógico, desarrollo profesional, liderazgo, etc., y que, en este sentido, expresan la necesidad de mayor precisión del papel que estas Direcciones tienen en el desarrollo del proyecto. Por otro lado, y con relación al impacto que ha generado en las Directoras la estrategia de CdA, las entrevistadas reconocen cambios relativos a la manera de relacionarse con las Supervisoras Técnicas; por ejemplo, de “esperar orientación” a “hacer demandas a la Supervisora”. A propósito de esto, plantean la necesidad de que también las Supervisoras Técnicas se capaciten o perfeccionen con la misma modalidad, a fin de que se desarrollen y, en cierto sentido, no se “estancuen” o “estén a la altura” para poder responder a estas Directoras más empoderadas en su rol. Finalmente, una de las entrevistadas considera como un producto de las CdA, el hecho mismo de “juntarse a conversar y reflexionar” y concibe esta estrategia como una innovación importante en la institución.

Con relación a las Directoras participantes, se observa una evaluación muy positiva del proyecto piloto y sus sugerencias para el mejoramiento se pueden clasificar en los siguientes aspectos o dimensiones: a) administrativos y de la gestión orientada al funcionamiento de la CdA; b) constitución u organización de la CdA; c) comunicación y difusión de los procesos y productos de conocimiento generados en cada CdA; d) recursos pedagógicos otorgados al proceso de aprendizaje de la CdA (tutoría, documentos, planificación de etapas del ciclo de trabajo, etc); y, e) aprendizajes construidos y reconocidos por las Directoras participantes de la CdA.

De las evaluaciones que realizan las Directoras emergen algunos temas destacados que permiten señalar que la experiencia CdA fortalece el desarrollo profesional de las Directoras al ofrecerles condiciones para una práctica reflexiva, que les favorece una comprensión de las situaciones educativas y su participación en ellas de manera contextualizada. O sea, la capacidad de situarse como líder pedagógico, gestionando el currículo de manera creativa y responsable en contextos cambiantes y complejos. Los temas destacados por las Directoras los podemos clasificar en: procesos metacognitivos, identidad profesional y reflexión crítica.

- *Procesos metacognitivos*: el proceso de aprendizaje de las Directoras, ocurrido al interior de las CdA, dio cuenta de una potenciación del proceso metacognitivo de sus integrantes en diversos niveles. En primer lugar, se observaron Directoras y CdA que evidencian amplia y directamente reflexiones sobre sus modos de pensar y de actuar profesional y, los procesos de cambio que autopercebieron en el transcurso de su operar en esta experiencia piloto. También se observó Directoras y CdA que ocasionalmente o de manera indirecta aluden en sus reflexiones orales y escritas a procesos de cambio de su praxis, pero sin explicitarlas claramente. Finalmente, se constató CdA y Directoras, las menos, que hacen referencia sólo a aprendizajes instrumentales, referidos a decisiones técnicas, contenidos teóricos seleccionados de la bibliografía y otros similares, pero que no aluden al cómo de sus procesos de aprendizaje de manera explícita. Además, sin hacer referencia a un antes y después en su actuar y comprender la realidad, como ocurre en las dos situaciones anteriores.

- *Identidad profesional*: ligado a los aprendizajes anteriores, se evidencia en los resultados de la evaluación de las Directoras, una revaloración de su “ser profesional” al mismo tiempo que la construcción de esta identidad es dinamizada, en la medida que fue tensionada, en el operar de las Directoras en la CdA. El hacerse cargo de sus decisiones profesionales y sustentarlas en argumentos construidos por ellas con cierto nivel de rigurosidad conceptual y práctica, les devuelve su noción de competencia profesional, de ser capaces. Al mismo tiempo, esta construcción de identidad como un grupo con características y desafíos comunes, se vuelve un espacio de contención y acogida donde sus aportes son valorados y reconocidos como valiosos e importantes.

Esta identidad profesional que se presenta en espacios de autonomía, que se manifiesta competente y, por tanto, comienza a ocupar y reclamar espacios de mayor participación y decisión curricular, valorada por las Directoras, procura de un reconocimiento institucional más amplio.

- *Reflexión crítica*: otro aspecto importante es el que se refiere a la capacidad de reflexión crítica que se observa en las Directoras. Se distingue, en general, un nivel que llamaremos inicial, de reflexión y análisis crítico. Es posible observar que los análisis, la construcción de argumentos y las decisiones curriculares que emergen como parte del proceso de indagación desarrollado por la CdA, comienzan gradualmente a girar desde una perspectiva epistemológica más explicativa, a una más comprensiva. Las Directoras intentan fundamentar las decisiones y afirmaciones sobre las prácticas pedagógicas y la realidad educativa considerando diversas fuentes de información, contrastándolas, de manera de construir las decisiones y los argumentos profesionales. En este proceso, además, algunas CdA develan concepciones subyacentes a sus prácticas profesionales y relacionan este proceso con la posibilidad de transformación de estas prácticas. Muy incipientemente algunas CdA aluden a la cultura institucional y, en ella, a las relaciones de poder que se construyen y se ponen en juego en el cotidiano transcurrir del Jardín Infantil.

La evaluación de la experiencia 2009

Entre fines de 2009 y principios de 2010 la línea CdA evaluó el logro de dos de sus objetivos específicos. El primero, referido a “generar un espacio de intercambio de experiencias y reflexión pedagógica, en un contexto de cuidado de equipo, que favorezca el desarrollo de propuestas de mejoramiento pertinentes a la realidad local”, fue evaluado de manera parcial a la espera de los resultados que provea el estudio al que conduzca la presente licitación.

El segundo objetivo, que fue evaluado completamente, refería a “fortalecer conocimientos, habilidades y actitudes en profesionales de los equipos regionales que les permitan desarrollar la función de tutoría y coordinación de las CdA de la región”.

A continuación detallamos las conclusiones más relevantes de este proceso de evaluación de ambos objetivos.

Evaluación del Objetivo 1

Generación del espacio para las Comunidades de Aprendizaje. Un programa que provee y aprovecha condiciones para la reflexión pedagógica.

Los resultados de la evaluación indican que las condiciones generales para la instalación del espacio de trabajo de las Comunidades de Aprendizaje a lo largo país se cumplen satisfactoriamente. Desde el punto de vista de la apropiación del programa por parte de las Directoras participantes, el Seminario de Capacitación de nuevas Comunidades de Aprendizaje les proveyó las herramientas fundamentales para desarrollar su trabajo de investigación y las constituyó efectivamente como grupos de trabajo, con motivaciones y expectativas comunes. Después del seminario, cada Comunidad de Aprendizaje quedó habilitada para operar dentro del programa y elaboró una identidad propia, a través de, por ejemplo, un nombre y slogan distintivo de la Comunidad e incipientes análisis del tema que abordarían en su región.

Desde el punto de vista del funcionamiento del programa con relación a la implementación del trabajo propuesto en base a los seis pasos del ciclo de Comunidad de Aprendizaje, los resultados también son positivos. La frecuencia de reuniones a nivel nacional dan cuenta de un uso efectivo de los recursos y adecuados a la pertinencia local; por ejemplo, el promedio de reuniones se encontraba dentro del

marco preestablecido y la decisión de realizar reuniones mensuales o quincenales quedó al arbitrio de las propias Comunidades de Aprendizaje, según las características de sus tareas como Directoras de jardín.

El necesario intercambio de experiencias y la reflexión que se hace sobre ellas. Reflexión crítica, desarrollo profesional y realidad educativa de los jardines infantiles.

La evaluación permite establecer que se desarrollaron procesos descritos por la literatura como reflexiones en torno a la práctica pedagógica. Todas las Comunidades de Aprendizaje reflexionaron, si bien con niveles distintos, respecto a la práctica pedagógica de sus jardines, aportando diversas perspectivas respecto a tópicos específicos del currículo institucional que resultan problemáticos en la realidad local y específica de sus jardines.

Destaca entre los niveles de reflexión alcanzados el contextual, descrito en las Comunidades de Aprendizaje analizadas como un proceso de consulta permanente a otros actores institucionales, especialmente las agentes educativas, y como la profundización en los fundamentos teóricos que permiten comprender los quiebres que se establecen con la práctica.

Incipientes intenciones de incidir en el mejoramiento de la propuesta educativa que se implementa en los jardines de cada Comunidad de Aprendizaje, dan paso a reflexiones de nivel crítico que exploran principalmente el sentido y la historia del currículo institucional. Este aspecto resulta importante en el sentido de que aporta información que hace inferir la tendencia del programa hacia el logro de su objetivo general, a saber, “fortalecer la reflexión crítica”. Sin duda, la experiencia de participar en las Comunidades de Aprendizaje le aporta a las Directoras integrantes un significado que moviliza sus prácticas, cuando intercambian experiencias, cuando se sienten desorientadas, con incertidumbre respecto a sus planteamientos, cuando colaboran en consensos que les permiten avanzar y desarrollarse profesionalmente.

El desarrollo profesional que subyace a la experiencia de Comunidades de Aprendizaje instala, de acuerdo a la evidencia disponible, un círculo virtuoso que va desde la consideración de la realidad educativa de los jardines infantiles de la Comunidad de Aprendizaje, pasando por la reflexión exhaustiva en el grupo de trabajo, para impactar directamente en el fortalecimiento del liderazgo educativo de las Directoras. El circuito se cierra cuando ellas, empoderadas y reconocidas técnicamente por sus equipos de jardín, implementan propuestas de mejoramiento en sus establecimientos.

Cuidado de equipo como trasfondo de trabajo.

El contexto de trabajo que requiere el intercambio de experiencias, y la posterior reflexión pedagógica, necesita estar caracterizado por un clima respetuoso y tolerante de las opiniones de las participantes. Uno de los contenidos del seminario inicial apuntaba particularmente a este aspecto, al definir que la constitución de las nuevas Comunidades de Aprendizaje suponía la colaboración constante entre las participantes y la generación de espacios espontáneos de interacción entre pares. El elemento relacional, de camaradería y trabajo en común, importaba particularmente al programa, toda vez que a partir de la relación socio afectiva que desarrollara la Comunidad de Aprendizaje era posible proyectar el proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica.

Tanto las tutoras como las integrantes de las Comunidades de Aprendizaje refirieron en la evaluación que el trabajo desde un contexto de cuidado de equipo se definía como una de las condiciones para el intercambio de experiencias. No obstante no se hacen referencias específicas en este aspecto, conviene establecer que el cuidado de equipo corresponde a un proceso subsumido en el intercambio de experiencias que fue ampliamente evidenciado.

El desarrollo de propuestas de mejoramiento pertinentes a la realidad local.

El momento actual que vive el programa, definido por la decisión de extender el trabajo de las Comunidades de Aprendizaje hasta el primer semestre del año 2010 para que éstas cuenten con condiciones óptimas para la implementación y rediseño de sus propuestas de mejoramiento, obliga a establecer un juicio parcial al respecto. Ciertamente, una vez que las Comunidades de Aprendizaje concluyan su ciclo de trabajo y socialicen la ejecución de las intervenciones en sus jardines infantiles a través del informe final, será posible valorar exhaustiva y globalmente el logro de este componente del objetivo 1.

Sin embargo, la evidencia hasta ahora recogida permite aventurar una prospección auspiciosa. Si bien es cierto, el programa debe mejorar en el cumplimiento de los plazos de entrega de los informes de las Comunidades de Aprendizaje, finalizado el año 2009 todos los grupos de trabajo definieron, de acuerdo a la pertinencia local, problemas de la práctica pedagógica que debían ser abordados y que son clasificables de acuerdo a distintos temas que aborda el currículo institucional. Casi la totalidad de las Comunidades de Aprendizaje plasmaron estas reflexiones sistemáticamente en el informe 2.

Ahora bien, sólo cuatro grupos de trabajo alcanzaron a exponer el diseño de los cursos de acción, que son las estrategias planificadas de implementación en los jardines infantiles para el año 2010. En tal sentido, urge al programa como tarea inicial del semestre actualizar al resto de las Comunidades de Aprendizaje para que definan prontamente estos cursos de acción, para que la provisión de las condiciones necesarias para su implementación se cumpla satisfactoriamente.

Se espera que para completar la evaluación de este objetivo del programa, la institución externa convocada en esta licitación desarrolle un trabajo acucioso de documentación y análisis del impacto que las estrategias de mejoramiento reportan en la realidad específica de los jardines infantiles.

Evaluación del Objetivo 2

El fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes

Las tutoras reconocen el valor que ha adquirido para ellas el proceso de formación de tutoras que vivieron entre los años 2008 y 2009. Un aspecto que parece relevante es el enfoque constructivista que asume la línea de Comunidades de Aprendizaje y que es destacado como un aporte en términos de los conocimientos que releva esta estrategia institucional. Las tutoras señalaron que la tutoría y el proceso de formación revisten un fortalecimiento de su desarrollo personal y profesional, permite la actualización de su función de liderazgo educativo en la región y trasciende su rol de tutora de una Comunidad de Aprendizaje. Se observó además que la labor de tutoría implicó para las tutoras, como Jefas de Departamento de Educación, el tensionamiento de su rol en la institución entre su condición de autoridad y jerarquía frente a las directoras y el ánimo más horizontal, de cooperación y mediación que impone el ejercicio de tutoría. Parte importante de los aprendizajes para el ejercicio de la tutoría pasó por reflexionar este vínculo y la tensión existente y que por cierto, repercutieron en la comprensión del ejercicio de autoridad en el programa, el lugar de los propios saberes profesionales de la Jefa de Departamento de Educación como aporte al trabajo de las comunidades, sus potencialidades, limitantes y desafíos.

En otro plano, las referencias que tanto las Comunidades como las tutoras señalan, aluden a que la tutoría moviliza para el apoyo a las Comunidades de Aprendizaje una diversidad de información y conocimientos generados en la propia institución y en otras instancias de formación de las Jefas de Departamento de Educación. Es interesante ver como esta articulación de saberes profesionales se realiza en función del ejercicio reflexivo de las Comunidades de Aprendizaje y las tutoras, producto de lo

cual se observa la generación de aprendizajes y nuevos conocimientos en ambos actores.

Respecto a las actitudes de las tutoras, las Comunidades de Aprendizaje señalaron que ellas construyeron un estilo de comunicación particular, receptivo, amable y atento a las necesidades del grupo, donde se valoró el intercambio de saberes, más que la transferencia de conocimientos. En términos más específicos y revisando las dimensiones de la tutoría, tanto las tutoras como las Comunidades de Aprendizaje señalan que los aprendizajes más logrados están en la dimensión epistémica y de proceso de grupo, en tanto que la dimensión técnica es la que muestra un menor nivel de logro. Resultan de alta relevancia estos logros en la medida que por un lado, se asienta una manera constructivista y comprensiva de entender las situaciones educativas, problematizarlas y resolverlas. Como se ha señalado anteriormente, este enfoque es una forma de comprender el currículum institucional para su propio aprendizaje y su permanente mejoramiento.

Por otra parte, con relación a las actividades de formación de tutoría, queda en evidencia la valoración y utilidad de algunas de ellas, así como la inconveniencia o ineficiencia de otras. Entre estas últimas aparece principalmente la videoconferencia, que parece sólo tener valor en tanto permite compartir información en tiempo real (y sólo en la medida que se resguarden las condiciones técnicas para la buena recepción de imagen y sonido en regiones). La actividad de formación más valorada fue la visita a terreno de los profesionales de acompañamiento a la tutoría y en menor medida el seminario de formación. La primera como una instancia que las tutoras valoran en la medida que les permite una revisión más exhaustiva de su trabajo previo de tutoría y en el momento de su acompañamiento presencial a la Comunidad de Aprendizaje. La segunda, en términos del anclaje conceptual que permite y el reconocimiento de competencias presentes en las profesionales.

El desarrollo de la función de tutoría y la coordinación regional de la línea Comunidades de Aprendizaje.

La evidencia arrojada por la evaluación destaca la alta valoración de las Jefas de Departamento de Educación respecto de la labor de tutoría de Comunidades de Aprendizaje. Las tutoras rescatan esta labor como un importante aporte a su desarrollo profesional y valoran la contribución que estos aprendizajes pueden tener en otras áreas de su trabajo en Fundación Integra. De particular relevancia nos parece que son las proyecciones que reconocen del ejercicio de tutoría al ámbito de la gestión del proceso de Flexibilización Curricular.

En términos del desarrollo de sus funciones, las tutoras cumplieron con las acciones necesarias para la tutoría y la coordinación de esta línea de trabajo en las regiones, producto de lo cual las Comunidades de Aprendizaje, con más o menos dificultades, desarrollaron las acciones contempladas (reuniones periódicas, elaboración de informes, avances en el ciclo de trabajo).

Sin embargo, es una luz de alerta el reconocimiento que hacen las Jefas de Departamento de Educación respecto a las condiciones adecuadas para desarrollar el trabajo de tutoría de manera rigurosa. En tal sentido, si bien es posible reconocer que se fortalecieron los conocimientos y actitudes para el ejercicio de la tutoría, esta labor no les estuvo exenta de dificultades, pues sistemáticamente señalaron a lo largo del proceso formativo el exceso de tareas con las que debían cumplir, lo que junto al escaso tiempo con el que contaban constituían obstáculos importantes para reconocer una tutoría satisfactoria a sus propios ojos. De esta manera, la alta valoración de la labor de tutoría se encuentra en tensión con las condiciones poco favorables que las Jefas de Departamento de Educación observan para su desarrollo.

III. OBJETIVOS

Más allá de los objetivos que el equipo de trabajo proponente pueda agregar, el estudio deberá orientarse a recoger y analizar información que permita establecer juicios valorativos respecto a la experiencia de Comunidades de Aprendizaje de Educadoras 2009/2010, así como orientaciones para la toma de decisiones que contribuyan al mejoramiento del proyecto en el corto y mediano plazo.

En tanto, como objetivos específicos, nos proponemos:

- Evaluar el nivel de logro de los objetivos planteados por la línea Comunidades de Aprendizaje 2009.
- Explorar los significados que refieren distintos actores involucrados en el proyecto como parte de su experiencia en la línea de Comunidades de Aprendizaje 2009.

Respecto al objetivo 1, esto es, *“generar un espacio de intercambio de experiencias y reflexión pedagógica, en un contexto de cuidado de equipo, que favorezca el desarrollo de propuestas de mejoramiento pertinentes a la realidad local”*, se considera relevante ahondar en las instancias de reunión de las Comunidades de Aprendizaje y conocer las características del trabajo que desarrolla sesión a sesión cada grupo de Directoras para avanzar en el ciclo reflexivo. Del mismo modo, en torno a este objetivo, interesa estudiar las particularidades que asumen los procesos de implementación de las estrategias que generan las CdA en los Jardines Infantiles de las Directoras participantes.

Respecto al objetivo 3, esto es, *“promover el conocimiento y valoración institucional de los procesos, resultados y productos de las CdA, potenciando su difusión y la retroalimentación del programa educativo institucional, a nivel nacional y regional”*, se requiere una evaluación externa que permita recoger la visión de los distintos actores institucionales involucrados (promotores y receptores) en este proceso de validación y difusión de la reflexión y las estrategias de mejoramiento de las CdA y su retroalimentación al trabajo pedagógico institucional.

IV. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Más allá de las preguntas de investigación que el equipo de trabajo proponente pueda agregar, el estudio deberá orientarse y responder a las siguientes interrogantes:

Para el objetivo *“generar un espacio de intercambio de experiencias y reflexión pedagógica, en un contexto de cuidado de equipo, que favorezca el desarrollo de propuestas de mejoramiento pertinentes a la realidad local”*:

- ¿Son las CdA espacios de intercambio de experiencia y reflexión pedagógica?
- ¿Qué grado de reflexión pedagógica es posible reconocer en las directoras en el desarrollo del trabajo de las comunidades de aprendizaje?
- ¿Qué características asume la reflexión pedagógica y la toma de decisiones al interior de la CdA?
- ¿De qué maneras se concreta el cuidado de equipo al interior de las CdA?

Para el objetivo *“promover el conocimiento y valoración institucional de los procesos, resultados y productos de las CdA, potenciando su difusión y la retroalimentación del programa educativo institucional, a nivel nacional y regional”*:

- ¿En qué medida es conocida la línea CdA entre los actores institucionales?
- ¿Cómo es valorada esta línea de trabajo por los distintos actores institucionales?

- ¿Qué aportes a la construcción de conocimiento, a la apropiación e innovación curricular, el desarrollo profesional y el fortalecimiento institucional se reconocen en la línea CdA?

V. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para el logro de los objetivos planteados en estos Términos de Referencia, la propuesta deberá ceñirse explícitamente al tipo de diseño y a la estrategia metodológica global que se presenta a continuación, así como a las fuentes de información y a las técnicas a utilizar para la recolección de la información cualitativa y cuantitativa requerida. Sin perjuicio de lo anterior, el proponente puede presentar mejoras respecto a las características generales descritas para el diseño metodológico del estudio, que enriquezcan la propuesta aquí solicitada, por la vía de agregar otros criterios además de los indicados, así como otras categorías de análisis o interés al plan de organización y análisis de los datos.

Objetivo en estudio	Técnicas de recolección de información	Muestra	Análisis e interpretación de la información
<i>“Generar un espacio de intercambio de experiencias y reflexión pedagógica, en un contexto de cuidado de equipo, que favorezca el desarrollo de propuestas de mejoramiento pertinentes a la realidad local”</i>	Observación semiparticipante de reuniones de CdA durante 2010.	4 Comunidades de Aprendizaje (2 CdA 2007 y 2 CdA 2009).	Estudio de casos.
	Observación semiparticipante de actividades de implementación de la propuesta de CdA durante 2010.		Estudio de casos.
	Encuesta para Supervisoras Técnicas de directoras de CdA.		Análisis estadístico descriptivo.
	Encuesta para Agentes Educativas de jardines de directoras de CdA.		Análisis estadístico descriptivo.
<i>“Promover el conocimiento y valoración institucional de los procesos, resultados y productos de las CdA, potenciando su difusión y la retroalimentación del programa educativo institucional, a nivel nacional y regional”</i>	Grupo focal con profesionales DGD y RRHH, nivel nacional.	-Profesionales DGD y RRHH.	Codificación abierta y análisis de contenido.
	Cuestionario para Jefes de Staff y Jefes de RRHH de cada región.	-Jefes de Staff y RRHH de región.	Codificación abierta y análisis de contenido.
	Encuesta para Supervisoras Técnicas de directoras de CdA.	-Supervisores Técnicos de CdA.	Análisis estadístico descriptivo.
	Encuesta para Agentes Educativas de jardines de directoras de CdA.	-Agentes Educativas de CdA.	Análisis estadístico descriptivo.

Para efectos de agilizar el estudio, la contraparte técnica de Fundación Integra ha realizado una preselección de las cuatro (4) Comunidades de Aprendizaje con las que se realizarán los estudios de casos. Estas Comunidades, a las que se entregará presupuesto para que implementen sus propuestas de mejoramiento hasta el segundo semestre de 2010, son de las siguientes regiones:

- Metropolitana Suroriente (CdA 2007)
- Maule (CdA 2009)
- Valparaíso (CdA 2009)
- Atacama (CdA 2007)

Los criterios para la selección de estas regiones fueron:

- Suficiente nivel de avance en el ciclo reflexivo de la CdA que permita observar la fase de implementación y evaluación de estrategias durante 2010.
- Cercanía de los problemas de la práctica pedagógica con los énfasis y temas del proceso de Flexibilización Curricular iniciado el año 2009.
- Calidad de la información que entregan los Informes de Avance 1 y 2 entregados el año 2009 por las CdA.
- Resguardar diversidad de actores involucrados en la implementación de las propuestas de mejoramiento pedagógico de las CdA (educadoras, agentes educativas, niños y niñas).

De todas maneras, esta selección preliminar podría variar en función de la actualización del avance del trabajo de estas comunidades y en función de nuevos criterios de selección que la institución proponente considere pertinente incluir.

VI. ASPECTOS ÉTICOS

Durante la realización del estudio planteado deben ser considerados todos aquellos aspectos que tengan implicancia en el bienestar de los sujetos involucrados: dar información acerca de la finalidad del estudio, garantizar la confidencialidad del uso de los datos, resguardar la integridad física y psicológica de los participantes, etc. En consecuencia, al momento de recolectar la información, es necesario contar con el consentimiento informado de la población objetivo.

VII. PRODUCTOS ESPERADOS Y PLAZOS DE ENTREGA

El desarrollo de la evaluación que se encarga requiere la generación de cuatro productos:

- **Primer Informe de Avance:** este informe deberá incluir objetivos de investigación, preguntas de investigación, marco de referencia (antecedentes y marco teórico), marco metodológico, diseño de instrumentos y plan de trabajo y de análisis de los datos. Junto con ello, este primer informe dará cuenta de las actividades del periodo y un primer reporte del trabajo de terreno.

Fecha de entrega: **3 de septiembre de 2010.**

- **Segundo Informe de Avance:** este informe contendrá el segundo reporte del trabajo de terreno desarrollado y un análisis preliminar de la información recogida.

Fecha de entrega: **4 de octubre de 2010.**

- **Informe Final:** deberá contener, entre otros aspectos, un Resumen Ejecutivo del estudio de no más de cuatro páginas, que presente las características del diseño utilizado, las variables y/o categorías seleccionadas y que enfatice los principales resultados obtenidos, como también las conclusiones y recomendaciones más relevantes. El Informe Final deberá organizarse en función de la siguiente estructura:

- Título del estudio
- Tabla de contenidos del Informe
- Resumen Ejecutivo
- Introducción
- Marco de Referencia
- Antecedentes y Marco conceptual
- Preguntas de investigación
- Objetivos generales y específicos
- Marco Metodológico:
 - Caracterización del diseño
 - Universo de referencia y muestra(s) bajo estudio
 - Variables y/o categorías de interés
 - Instrumentos y/o técnicas empleadas
 - Plan de análisis de los datos
 - Descripción del trabajo de campo
 - Secuencia global de etapas y actividades
- Resultados:
 - Descripción según variables y categorías de interés
 - Descripción considerando niveles de agregación de los datos

- Conclusiones generales organizadas según los objetivos descritos, preguntas de investigación, tópicos temáticos, variables y/o categorías de interés
- Sugerencias y recomendaciones para Fundación INTEGRA en la materia
- Anexos
 - Todos los instrumentos y/o técnicas utilizados en el estudio

Fecha de entrega: 2 de noviembre de 2010.

Este Informe Final deberá entregarse a más tardar a los **135** días corridos a contar de la fecha de la total tramitación del acto administrativo que apruebe el convenio que se suscriba.

Los Informes de Avance y Final, en sus versiones definitivas, deberán ser entregados en tres copias impresas en papel y en sus respectivos archivos digitales en la Dirección de Estudios y Programas de Fundación INTEGRA en Casa Central, ciudad y comuna de Santiago.

- **Realizar dos presentaciones de Diapositivas** (archivo power point) que sintetice resultados y conclusiones del estudio realizado. Una a realizar al equipo de la Dirección de Estudios y Programas. La segunda, con público de toda la casa central de Fundación Integra.

Fecha de entrega y realización: 26 de noviembre y 3 de diciembre de 2010, respectivamente.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arón, A. M. et al. (2002) *Programa de educación para la no violencia. Marco Teórico*. Santiago. CONICYT – FONDEF - Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arón, A. M. (2001). *Violencia en la Familia. Programa de intervención en red: La experiencia de San Bernardo*. Editorial Galdoc, Santiago.
- Beattie, M. (1997). Fostering reflective practice in teacher education: Inquiry as a framework for the reconstruction of a professional knowledge in teaching. *Asia - Pacific Journal of Teacher Education*, 25, 111-128.
- Cady, J., Schaak, L. & Germundsen, R. (1998). Reflective practice groups in teacher induction: Building professional community via experimental knowledge. *Education*, 118, 459-470.
- Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5 y 6 de octubre de 2001.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI: Madrid.
- Freire, P. (1978). *Entrevistas con Paulo Freire*. Gernika: México.
- Fundación Integra, Dirección de Estudios y Programas. (2009). *Bases curriculares para la implementación flexible del currículo*. Santiago.
- Guichot, V. (2003). Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire (1921 – 1997). *Docencia*, 21, 63-74
- Hankes, J. (1996). *Reflecting on the History, Ethics, and Application of Teacher Reflection*. Manuscrito enviado para publicación. College of Education Osnkosh.
- Kelleher, J. (2002). Encouraging reflective practice. *Principal Leadership*, 3, 20-23.

- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. En F. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 51-68). USA: Lawrence
- Passman, R. & Duran-Klenclo, P. (2002). *Teachers talking about change: Reflection as professional development*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA.
- Ross, D. (2002). Cooperating teachers facilitating reflective practice for student teachers in a professional development school. *Education*, 122, 682-687.
- Simmons, S. (2004). "An imperishable attitude": A memoir of learning and teaching. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education Madison*, 33, 147-154.
- Stemme, A. & Burris, S. (2005). The art of teacher reflection. *The Agricultural Education Magazine*, 77, 25-26.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Venegas, P. (2005) El Proyecto Curricular de Centro en el marco de la implementación curricular de Fundación Integra: ¿un camino posible? En *Educación Parvularia: La importancia de la evaluación en el desarrollo curricular*. Fundación Integra. Serie Nº 2, Infancia y Educación. Proyecto Piloto desarrollado entre los meses de abril y diciembre del año 2007.
- Venegas, P., Cortés C. & Novoa, X. (2008). *Informe Final Proyecto Piloto: Comunidades de Aprendizaje de Educadoras de Fundación Integra*. PIIE-UAHC: Santiago.
- Vera, R. (2003). *Comunidades de Aprendizaje entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea*. Documento FLACSO-CHILE.
- Williams, P. (1998). Using theories of professional knowledge and reflective practice to influence educational change. *Medical Teacher*, 20, 28-34.

Referencias electrónicas

<http://www.cubosolar.cu/biblioteca/energia/Energia22/HTML/anticubo20.htm>

<http://www.childhelplineinternational.org/esp>.

<http://www.chilecrececontigo.cl>

Marlen Eizagirre y Nestor Zabala, Diccionario acción humanitaria y cooperación y desarrollo, 2005. <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/132>