



FUNDACION EDUCACIONAL ARAUCO

PROGRAMA INTERACTIVO PARA EL DESARROLLO
DE LA EDUCACION BASICA

INFORME FINAL

CAÑETE 1995-1998

Elaboración y Redacción: Teresa Marchant Orrego

Programa de mejoramiento de la calidad de la educación de escuelas
municipales de educación básica de la Comuna de Cañete

Equipo Responsable: Teresa Marchant Orrego
Angélica Prats Cuthbert
Graciela Lucchini Dell'Oro
Isidora Recart Herrera
Alejandra Torretti Hoppe

Santiago - Chile
1998

AGRADECIMIENTOS

El “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” ha sido posible gracias al esfuerzo, dedicación, compromiso y entrega de muchas personas.

Especialmente queremos agradecer a todos los profesores de las veintitrés escuelas participantes, quienes, con su compromiso, entusiasmo y seriedad al abordar el perfeccionamiento propuesto, nos mostraron lo que es ser verdaderos “maestros”; al señor Héctor Sáez F., Jefe del Departamento de Educación de la Ilustre Municipalidad de Cañete, quien apoyó la realización de este programa desde sus inicios y dio su incondicional colaboración; y a la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A., que a través de Fundación Educacional Arauco, financió este programa educacional.

También queremos agradecer el aporte de las siguientes personas e instituciones:

- A don José Zabala de la Fuente, director de Fundación Educacional Arauco por el impulso e incondicional apoyo que otorga a cada una de las acciones que lleva a cabo la Fundación.
- Al Alcalde de la Ilustre Municipalidad de Cañete, señor Adrián Viveros O., por su respaldo, interés y por facilitarnos la acción en su comuna.
- A los señores Jorge Muñoz D. y Jorge Valenzuela D., del Departamento de Educación de la Municipalidad de Cañete y al personal de dicho Departamento, por su colaboración constante.
- Al Ministerio de Educación, que tanto a nivel central como regional facilitó la integración de las acciones de la Reforma Educacional con las desarrolladas por Fundación Educacional Arauco.
- Al señor Carlos Urrutia B., Director Provincial de Educación de Arauco y la señorita Inés Detzel B., Jefe Técnico del mismo Departamento, por el apoyo dado al programa y facilitar a los profesores la asistencia a muchas de las instancias de capacitación.

- A las docentes Alicia Cofré J., Mabel Condemarín G., Mónica Fuentes A., Alejandra Medina M., Neva Milicic M., Alicia Russell C., Nubia Saffie R. y Lucila Tapia A., las que con su compromiso permanente, y con su experiencia y prestigio profesional, le otorgaron excelencia académica al programa.
- A los señores directores y equipo de las escuelas E-831, Arturo Prats Chacón; F-818, La Granja; y F-822, Rubi Nelson Silva Salas; por facilitar al programa los establecimientos educacionales que dirigen para realizar las Jornadas y Reuniones Mensuales.
- A los señores Directores y equipo de las escuelas F-819, René Andrade Toledo; Escuela E-830, Leoncio Araneda Figueroa; Escuela Diferencial de Cañete; y también a los Directores de las Instituciones Cuerpo de Bomberos de Cañete y Club Social de Cañete, por facilitar al programa locales para realizar diversas actividades.
- A Isabel Araya M. por su esmerado trabajo en la digitación y diagramación del presente informe.

Finalmente queremos agradecer a todas los colaboradores, asesores y ayudantes que nos prestaron su apoyo durante la realización del programa, así como al equipo de secretaría, por su alto nivel de compromiso.

EQUIPO FUNDACION EDUCACIONAL ARAUCO

PARTICIPANTES

□ EQUIPO PROFESIONAL DE FUNDACION EDUCACIONAL ARAUCO:

* Equipo Central

Teresa Marchant O. (Gerente), María Angélica Prats C. (Coordinadora General), Graciela Lucchini D., Isidora Recart H. y Alejandra Torretti H.

* Profesionales

Alejandra Arratia M., Judith Avello M., Blanca Cuadrado P., Paulina Melo L., Soledad Pacheco C., Eugenio Rioseco M., y Marcela Sáez de C.

□ PROFESIONALES EXTERNOS:

* Expertos colaboradores en docencia de Jornadas en Cañete: Alicia Cofré J., Mabel Condemarín G., Mónica Fuentes A., Alejandra Medina M., Neva Milicic M., Alicia Russell C., Nubia Saffie R. y Lucila Tapia A.

* Expertos colaboradores en Reuniones Mensuales: Amanda Céspedes C., Marta Edwards G., Teresa Izquierdo W. y Verónica Pesse Q.

* Asesorías Técnicas: Héctor Galaz R., Carolina Ibáñez L. y María Olivia Recart H.

□ SECRETARIAS:

Isabel Araya M. y Gladys Davis A.

□ ESCUELAS PARTICIPANTES Y SUS DIRECTORES:

E-824	Cayucupil	Víctor Silva Valdés
F-817	Lloncao	Sixto Catalán Carrillo
F-818	La Granja	Miguel Aravena Jorquera
F-822	Cañete	Luis Burgos Thompson
F-839	Huentelolén	José Pérez Sepúlveda
F-860	Antiquina	Reinaldo Rodríguez Ruminot
G-809	Paicaví	Patricio Villarroel Cortés
G-813	Butamalal	Félix Hernández Bustamante
G-814	Lencanboldo	Angélica Alvarado Fonfach
G-815	Pangueco	José Pérez Sandoval
G-816	Pelego	Isaías Mora Rivas
G-825	Huillincó	Alfonso Veloso Novoa
G-826	Llenquehue	Aliro Valenzuela Chávez
G-827	Ponotro	Pedro Sanhueza Troncoso
G-828	Reputo	Ideria Alarcón Miranda
G-829	Tres Sauces	Humberto Pérez Alarcón
G-833	Pocuno	José Huenupi Marileo
G-849	Tranguilvoro	Alina Martínez Díaz
G-850	Los Huapes	Elizabeth Zambrano Leal
G-855	Lanahue	Juan Lepe Garrido
G-863	Lleu-Lleu	Magda Alarcón Chacano
G-1215	Tres Marías	Jaime Nahuelcoy Guzmán
	El Río	Carlos González Cea

□ PROFESORES PARTICIPANTES:

José Acevedo S., Armes Aguayo T., Magda Alarcón C., Ideria Alarcón M., Angélica Alvarado F., Miguel Aravena J., Victoria Aravena S., Ramón Aravena S., María Avila B., Luis Burgos T., Jaime Burgos T., Lorenzo Burgos T., Claudia Cabezas F., Maringe Campos G., Juan Candia L., Sandra Canobbi V., Ana Carrasco C., Elizabeth Carrasco C., Patricia Carrillo A., Sixto Catalán C., Natividad Cea F., Sylvia Chávez L., Elicinda Coloma C., Rolando Concha V., Alejandra Contreras O., Cecilia Contreras O., Olga Escobar G., Alicia Ewert A., Olga Fontalba S., Carlota Fredes H., Gladys Fuentealba P., Andrea Gallardo S., Arnoldo Gallardo C., Guillermo García M., Carlos González C., María González P., Norma González P., Verónica Gutiérrez V., Humberto Gutiérrez V., Lorena Haquin F., Katherine Henríquez H., Ena Hermosilla P., Félix Hernández B., Eliada Herrera O., Roberto Huenchuleo H., José Huenupi M., Víctor Iturrieta O., Luis Jorquera J., Filomena Krause C., María Lavín A., Juan Lepe G., Roberto López R., Héctor Luna N., Mariam Mardones L., Patricia Mariñán T., Alina Martínez D., Ramón Matamala D., Adrián Mellado H., Héctor Molina C., Elizabeth Monje O., Isaías Mora R., Mercedes Moraga R., Elvira Morales G., Johanna Müller R., Sylvia Muñoz C., Carmen Muñoz V., María Muñoz A., Lidia Muñoz M., Gladys Muñoz C., Jaime Nahuelcoy G., Héctor Navarro B., Joel Navarro C., Hilda Navarro E., Gladys Neira M., Ricardo Oporto G., Mariana Palma C., Guillermo Peña H., José Pérez S., José Pérez S., Humberto Pérez A., Paola Pérez B., Carmen Peso P., Berta Pincheira R., Zaret Pincheira R., Marcela Pinto M., Teresa Ramírez P., Nelly Rebolledo R., Leticia Riquelme U., Reinaldo Rodríguez R., María Rodríguez C., Jaime Rojas N., Celinda Rozas A., Ester Sáez C., Rodolfo Sáez P., Nuvia Salazar G., Senen Salazar M., María Salazar A., Pedro San Martín M., Paula San Martín J., Jerson Sánchez M., Marta Sandoval R., Miriam Sanhueza M., Pedro Sanhueza T., María Santibáñez O., Marta Sepúlveda S., Isidro Silva S., Víctor Silva V., Norma Soto C., Helga Soto S., Iván Soto S., Eduardo Sotomayor M., María Tapia V., Norma Torres Ll., Sandra Ulloa R., Aliro Valenzuela Ch., María Valenzuela V., Néctor Valladares B., Iris Vallejos D., Margarita Vargas M., Alfonso Veloso N., Sandra Veloso N., Alejandro Veloso N., Flérida Vidal V., Ana Viguera V., Lucía Vilches S., Jéssica Villagrán V., Jorge Villarroel T., Patricio Villarroel C., Elizabeth Zambrano L., Eva Zúñiga San M., María Zúñiga San M.

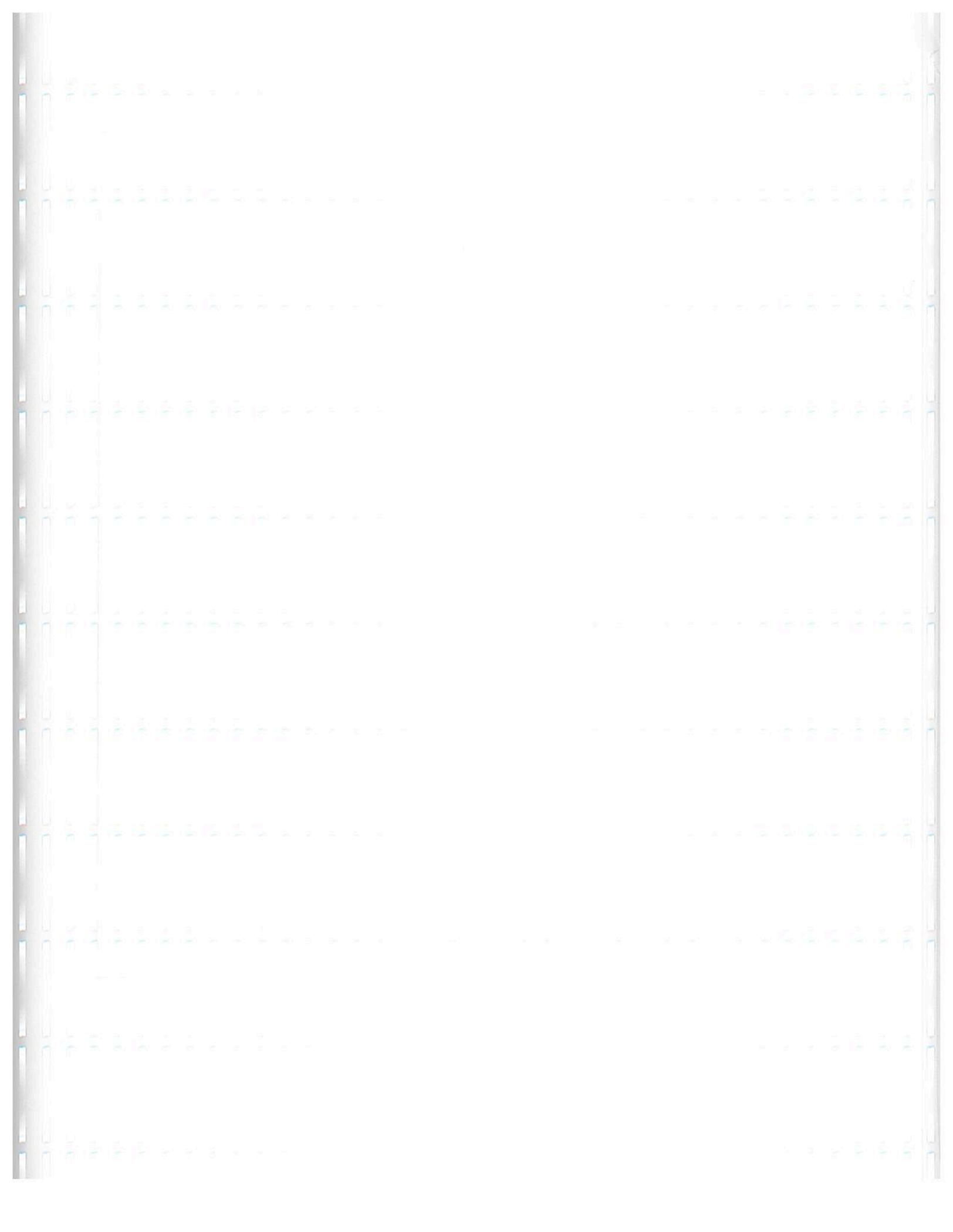
INDICE

INTRODUCCION	13
Realidad educacional chilena , de los 80 hasta hoy.....	15
Una experiencia de apoyo a la educación básica municipal: la labor de Fundación Educacional Arauco.....	24
I. PARTE: DESCRIPCION DEL MODELO DE INTERVENCION	31
A. Objetivos	33
1. Objetivo General.....	33
2. Objetivos Específicos.....	34
B. Características.....	37
C. Modalidades de trabajo.....	43
1. Jornadas.....	43
2. Visitas de Apoyo a las escuelas.....	45
3. Reuniones Mensuales.....	46
4. Apoyo Técnico en Psicología Educacional.....	47
5. Talleres de Apoyo Pedagógico.....	49
6. Reuniones de Directores.....	50
D. Sistema de evaluación.....	53
E. Procedimiento.....	57
II. PARTE: DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA CAÑETE	63
A. Antecedentes sociales y educacionales de la comuna.....	65
B. Población objetivo.....	71
1. Escuelas.....	71
2. Profesores.....	76
3. Niños.....	80
C. Procedimiento.....	87
D. Recursos.....	101
1. Recursos humanos.....	101
2. Recursos financieros.....	105
E. Instrumentos de Evaluación.....	109
1. Instrumentos de medición del efecto del programa en los profesores.....	109
2. Instrumentos de medición del efecto del programa en los niños.....	111
3. Instrumentos de medición del efecto del programa en las escuelas.....	116
4. Instrumentos de medición del programa mismo.....	116
F. Resultados.....	117
1. Resultados profesores.....	117
2. Resultados niños.....	137
3. Resultados escuelas.....	151
4. Evaluación del programa mismo.....	154
III. PARTE: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	179
REFERENCIAS	203

INTRODUCCION

La presente Introducción entrega algunos antecedentes de la realidad educacional chilena desde 1980 hasta hoy, y del apoyo dado por una institución privada, la Fundación Educacional Arauco, a escuelas básicas municipalizadas de la VII y VIII Región.

Describe las primeras experiencias desarrolladas por esta institución (Putú 1989-1994; Arauco 1991-1994) y el cómo se gestó la nueva intervención (Cañete 1995-1998).



REALIDAD EDUCACIONAL CHILENA, DE LOS 80 HASTA HOY

“Toda sociedad humana se halla naturalmente obligada a la educación. La educación es el proceso mediante el cual la comunidad transmite su cultura y las personas se forman y desarrollan sus capacidades para participar plenamente de la vida en común... Es en parte transmisión de valores; y en parte cultivo de capacidades, conocimientos y habilidades” (Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, 1994, p.21).

“Se ha acumulado abundante evidencia empírica que confirma que, tanto en los países desarrollados como en los en vías de desarrollo, la inversión en educación es un factor crucial del crecimiento económico, contribuye positivamente a la productividad y el gasto en educación trae consigo altos retornos”. (Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, 1994, p.25).

En el mundo en los últimos 50 años se han hecho grandes inversiones en educación. La matrícula mundial, en todos los niveles aumentó entre 1950 y 1990, de 250 millones a 975 millones de alumnos. En la actualidad uno de cada dos jóvenes, entre 6 y 24 años, asiste a un establecimiento educacional.

Del total de la matrícula mundial de 1990, un 75% pertenece a los países en vías de desarrollo; sin embargo en igual año participaban con sólo un 15% del gasto mundial dedicado a educación. En Chile en 1960 la escolaridad en educación básica tenía una cobertura del 80%. En la actualidad la cobertura para este nivel educacional se ha universalizado. La cobertura para la educación media ha aumentado de un 14% a un 76 %. (UNESCO - Banco Mundial - PNUD, citado en Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, 1994, p.24).

De acuerdo al completo análisis que hace Espínola (1996), si bien es cierto el crecimiento de la educación en América Latina es de la mayor relevancia, la administración de la mayor cobertura trajo consigo muchas dificultades y rigidez al sistema.

La autora plantea que esta rigidez se expresaría en que, el aumento de matrícula y el gasto que esto significaba, no permitió mantener y mejorar la infraestructura, ni el equipamiento de las

escuelas; bajaron los salarios en relación al número de niños atendidos y al aumentar los turnos de enseñanza disminuyeron las horas reales de clases.

Por otra parte, al quedar menos recursos por el aumento de la matrícula, no se pudo invertir en la modernización y actualización del currículum, lo que implicó su irrelevancia en términos de contenidos. También la masificación amplió la diversidad cultural de los educandos, sin adecuarse necesariamente a las características de éstos, lo que aumentó la inequidad.

En América Latina, las alternativas de solución a esta problemática, propuesta en los 80, fue plantear una descentralización. Esta debería apuntar a mejorar la pertinencia de los contenidos educativos y a agilizar la gestión. Sin embargo la sola descentralización, cuando no se acompañó de otras medidas, tendió a perpetuar las desigualdades.

Esto se produjo fundamentalmente porque al plantearse el paso de un estado proveedor a uno regulador, debía asegurarse la equidad focalizando recursos a los sectores más desposeídos, cosa que no siempre se consideró.

Por otra parte, al plantearse una descentralización con mayor participación comunitaria, no siempre se tomó en cuenta las posibilidades culturales de la comunidad para asumir un rol de participación efectiva en educación.

Por último, al diversificarse el financiamiento, por la falta de recursos, a través del cofinanciamiento con otras instituciones y particulares, no siempre se tomó en cuenta las diferencias de posibilidades, para aportar recursos, de las diferentes comunidades.

La implementación de la descentralización, sin el manejo de las variables antes analizadas, no garantizó el progreso en la calidad y equidad que se perseguía.

En Chile, en la década de los ochenta, al implementar una reforma institucional y financiera orientada a la descentralización, se traspasaron las escuelas públicas a las municipalidades y se incentivó la creación de escuelas particulares con subvención per cápita.

“Se mantuvo bajo el control central los aspectos relacionados con lo técnico educativo, el currículum mínimo y la evaluación de los resultados del proceso educativo. Se transfirieron los

recursos básicos para operar las escuelas, así como la responsabilidad de financiar todos aquellos gastos que no fuesen cubiertos por la subvención fiscal. Se descentralizó también, la contratación de profesores y la negociación de remuneraciones, así como el perfeccionamiento y la mantención y construcción de los establecimientos.” (Espínola, 1996, p.8).

Estas modificaciones implicaron, entre muchos efectos, diferencias en el nivel salarial de los profesores; migración desde el sector municipalizado hacia el sector particular-subvencionado, de familias de sectores socioeconómicos medio y bajo relativamente más acomodado.

Esto se vio confirmado en las cifras de tipología de NSE que hace el SIMCE 1992, según cita de la autora. La concentración de familias de NSE bajo en el sector municipalizado alcanza al 87,22%, en tanto que en las particulares subvencionadas alcanza al 56,85%. Estas características se reflejan también en los resultados que entregan los puntajes SIMCE, hasta el día de hoy, donde los puntajes más bajos corresponden a las escuelas municipales.

En 1990, al asumir un gobierno democrático en Chile, se reorientaron los cambios referidos a la descentralización buscando que fuesen más democráticos y participativos y se avanzó fuertemente en nuevas políticas educacionales. Éstas, se focalizaron en una mejoría de la calidad de los procesos y resultados educativos y en la equidad en todos los frentes posibles.

El primer esfuerzo en este sentido fue la creación, en 1990, del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900), que propone elevar el rendimiento en las escuelas básicas gratuitas ubicadas en áreas rurales y de extrema pobreza urbana en las trece regiones del país. El programa focaliza su acción en los establecimientos que presentan mayores déficit de calidad, determinados por la prueba SIMCE aplicada en los cuartos años. Más específicamente, se trataba de mejorar el aprendizaje de los niños de 1° a 4° Básico, en las áreas de lectura, escritura y matemática. Esto a través de acciones con los niños, profesores y monitores comunitarios. (Ministerio de Educación, 1994).

También en este marco, el gobierno propuso un programa de seis años de duración, a partir de 1992, financiado con el concurso del Banco Mundial: el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE). Este programa centró su acción en la Educación Preescolar, la Educación Básica, el Fortalecimiento Institucional del Mineduc y la Educación Media.

Las orientaciones bases de dicho programa, de acuerdo al documento “Orientaciones Básicas, Objetivos y Componentes del Programa Mece” (MECE, Agosto 1991) son:

- Elevar la calidad, dado los bajos resultados en términos de aprendizaje logrados hasta ese momento. Esto implica elevar la calidad de los insumos y de los procesos de la educación. Respecto a los procesos educativos, la prioridad de los esfuerzos se destinan a la elevación de los aprendizajes de las destrezas culturales básicas (lengua materna y cálculo), la capacidad de aprender a aprender, así como las posibilidades de crecimiento personal, intelectual y social de los alumnos.
- Mejorar la equidad, dando una oferta real de igualdad de oportunidades educativas para grupos en situación de mayor precariedad. Esto implica orientaciones de discriminación positiva focalizando en los grupos social y culturalmente más pobres del país. El MECE asignará mayores recursos a las escuelas más pobres, a las escuelas rurales con énfasis en las escuelas incompletas, y a continuar el apoyo iniciado a través del P-900, a las escuelas de menor nivel de aprendizaje.
- Promover la participación, a través de la apertura de un espacio para el ejercicio de la capacidad de participar y producir soluciones del profesorado. Paralelamente se incentiva la participación de los padres y comunidad en el sistema, basándose en la información obtenida a través de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación.
- Redefinir la descentralización, desde la descentralización administrativa propuesta en la década de los 80, a una efectiva descentralización pedagógica. Lo que se propone es “una relación de nuevo tipo, productora de calidad, entre una estructura central con renovadas capacidades de apoyo, y unas escuelas con más medios, incentivos y posibilidades reales de decisión técnica informada” (MECE,1991, p.10).
- Optimizar la gestión del Ministerio de Educación para lograr una administración eficiente con capacidad de respuesta ágil, flexible y eficiente en el uso de los recursos.
- Proponer un diseño abierto, que logre un despliegue de la capacidad de iniciativa, a través del mejoramiento continuo, producido por la relación entre las iniciativas surgidas desde las escuelas, y el rol normativo, orientador y de apoyo del centro del sistema.

Específicamente en el caso del MECE para la Educación Básica (que incluye más del 70% de los recursos del programa en su conjunto), los factores claves del mejoramiento fueron: la preparación y entrega de textos, guías y materiales didácticos; bibliotecas de aula; mejoramiento de la infraestructura; asistencia en salud; perfeccionamiento docente para generar y ejecutar Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Por otra parte se agregaron innovaciones en la descentralización pedagógica, también orientadas a la elaboración y ejecución de los PME, apoyo específico a la Educación Rural (MECE Rural) y finalmente la implementación de un Proyecto Piloto de uso de la Informática en la Educación Básica, a través de redes entre distintos establecimientos (lo que más adelante se consolidaría como La Red Computacional Enlaces).

En 1994, según lo dispuesto por un Decreto Supremo, se pidió a un Comité Técnico Asesor, presidido por don José Joaquín Brunner, la elaboración de un informe. En él “está contenido un diagnóstico del sistema educacional y de sus múltiples deficiencias y limitaciones. Están reseñados los desafíos que el país debe enfrentar en los próximos años y el papel que la educación está llamada a jugar para abordarlos con éxito. Y están presentes también las proposiciones y medidas que se estima necesario adoptar para que la educación chilena pueda dar un salto hacia el siglo XXI”. (Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena (1994), p.20).

Este informe fue analizado por una Comisión Nacional, presidida por el Ministro de Educación, la cual aprobó el informe emitido por el Comité Técnico y sentó las bases de la modernización de la educación en el país en los términos que a continuación se formulan:

- “Máxima prioridad: proporcionar una formación general de calidad para todos.
- Una tarea impostergable: reformar y diversificar la educación media.
- Una condición necesaria: fortalecer la profesión docente.
- Un requisito básico: otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión y más información pública sobre sus resultados para tener escuelas efectivas.
- Un compromiso de la Nación: aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada, junto con impulsar la modernización educacional” (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994, p.138).

Consolidación de la Reforma Educacional en Chile.

En la actualidad una gran parte de los esfuerzos técnicos y económicos del presupuesto de educación, están orientados a afianzar los Programas de Mejoramiento Educativo; a aumentar la focalización de los programas de nivelación a las escuelas más desventajadas; a ampliar la jornada escolar para aumentar el número de horas de clases, a entregar a la comunidad educativa el nuevo currículum y sus respectivos planes y programas para la Educación Básica y Media, y a fortalecer por diferentes vías la profesión docente.

□ Cambio Curricular:

En Enero de 1996, a través del Decreto 40 se establecen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica (OFCMO), y las normas generales para su aplicación, derogando el Decreto Supremo de Educación N° 4002, de 1980. (Ministerio de Educación, 1996a).

El Decreto 40 emana de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que define los objetivos generales y los requisitos mínimos de egreso, para la Educación Básica y Media.

Las disposiciones de la LOCE y del Decreto 40, permiten distinguir dos tipos de objetivos:

- * Los Objetivos Fundamentales Transversales, apuntan a la formación general del estudiante y trascienden a un sector o subsector específico del currículum. Están orientados al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos. Específicamente apuntan a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y el mundo.
- * Los Objetivos Fundamentales Verticales, se dirigen específicamente al logro de competencias en determinados dominios del saber en diferentes cursos y niveles. Su logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a ámbitos disciplinarios específicos. Estos objetivos se ordenan en una matriz curricular que contempla ocho sectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencia, Tecnología, Artes, Educación Física, Orientación y Religión.

En materia de cambio curricular, en Educación Básica, entre 1997-1998 se inicia la aplicación de los nuevos planes y programas de Primero a Cuarto Básico (NB1-NB2), con la correspondiente capacitación a docentes de dichos niveles. En 1999 se iniciará la implementación de los nuevos programas de Quinto a Octavo Básico (NB3-NB4).

En Mayo de 1997, se presenta la propuesta del marco curricular para la Enseñanza Media, la que fue evaluada por distintos estamentos y aprobada en Mayo de 1998.

El cambio curricular, de la Enseñanza Básica y Media, es el corazón de la Reforma, y está orientado a privilegiar la formación de habilidades y capacidades, por sobre la acumulación de información, respetando los distintos modos de aprender. Se trata de hacer un cambio significativo en los objetivos y contenidos de la educación. Una actualización a las demandas y exigencias de los nuevos tiempos, respetando la diversidad cultural del país sin poner en peligro la identidad común. (Arellano, J.P., 1997).

□ **Desarrollo Docente:**

En lo que se refiere a los docentes, a pesar de las dificultades administrativas y de gestión surgidas a partir de la aprobación del Estatuto Docente (1991), que en alguna medida implicó un retroceso en la descentralización y autonomía administrativa, en la actualidad existen importantes avances en el fortalecimiento del desarrollo profesional.

En cuanto a remuneraciones, si bien los salarios reales del magisterio han aumentado en un 100% desde 1990 a 1998, éstos apenas se equiparan con sus sueldos reales de 1960. A pesar de que el gobierno ha hecho grandes esfuerzos ha sido muy difícil superar el deterioro de las remuneraciones que se arrastraba desde 1974 (Rojas, 1998.). A la mejora de salarios se han agregado asignaciones por perfeccionamiento y premios de desempeño, tales como el de excelencia académica.

En lo que se refiere a capacitación, hasta 1998, han sido beneficiados con pasantías y diplomados en el exterior, 796 docentes de todo el país. Además se han asignado recursos a universidades públicas y privadas, para proyectos de mejoramiento de la calidad de la formación inicial docente, que apunten a elevar y modernizar la calidad de la pedagogía de

acuerdo a los planteamientos de la Reforma Educacional. Por otra parte se han creado becas para incentivar a alumnos de excelencia, a ingresar a carreras de pedagogía.

□ **Extensión Horaria:**

Respecto de la extensión de la jornada, en noviembre de 1997 se promulga la ley que aumenta el horario de clases de 30 a 38 horas semanales, para alumnos de 3° a 8° año Básico, y de 36 a 42, para los de Media. Esto significa, según palabras del Ministro de Educación, don José Pablo Arellano, que un niño que ingrese a la escuela con la implementación de la Jornada Escolar Completa Diurna, tendrá al finalizar su educación, dos años más de estudios que antes de implementarse este cambio. A pesar de los problemas de infraestructura y funcionamiento que esta medida requiere, en la actualidad, 1998, alrededor de un 18% de la matrícula nacional, se ha incorporado a esta modalidad, proyectándose su implementación para el total de la matrícula, al año 2002. Esta medida ha requerido de una fuerte inversión económica.

□ **Programas de mejoramiento e innovación:**

Para apoyar la implementación de la Reforma, el Ministerio de Educación, ha continuado apoyando el desarrollo de los diversos Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE), para los distintos niveles de educación (Preescolar, Básica y Media).

En el período 1997-1999, se destinaron recursos para nuevos Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), cuyo objetivo es elevar la calidad del aprendizaje con propuestas innovadoras surgidas y diseñadas por los propios establecimientos.

En términos de focalización se ha beneficiado a las escuelas de menor rendimiento, a través del programa P-900. Inicialmente se atendió a 862 establecimientos, perfeccionando a más de 4.000 profesores. En 1998 se pretende beneficiar a 906 establecimientos más. También se ha favorecido a las 3766 escuelas rurales del país, con cursos combinados, y sus 6172 profesores uni-bi y tridocentes, agrupadas en Microcentros, con el objetivo de generar condiciones para un efectivo mejoramiento de conocimientos y prácticas docentes que permitan elevar la calidad de los aprendizajes de los niños.

En Educación Media se implementa el programa Montegrande, que selecciona 51 liceos del país en 1997, y focaliza recursos en ellos a fin de transformarlos en focos de innovación pedagógica y de excelencia académica.

Por otra parte a través de la red computacional Enlaces, hasta 1997 se ha logrado unir a 1500 establecimientos, otorgándoles la posibilidad de contactarse con otras escuelas y obtener información vía computación.

Los efectos de la implementación de la Reforma, han sido evaluados a través del SIMCE. En Educación Básica, a pesar de que aún existen diferencias entre los rendimientos de las escuelas municipalizadas y las de otra dependencia, los resultados de las escuelas que atienden a menores con altos índices de vulnerabilidad han tenido un progreso sostenido desde 1991. Para el año 1998 se ha pensado complementar la evaluación hecha a través del SIMCE, con el Sistema de Medición Internacional de Matemática y Ciencia (TIMMS).

A pesar del gran acuerdo nacional que existe en relación a la relevancia de implementar la Reforma Educacional y los logros obtenidos, persisten algunos aspectos críticos. Entre ellos se pueden mencionar: (Época, 1998)

- Problemas de sueldos y recarga de trabajo de los profesores.
- Capacitación insuficiente y discontinua.
- Subutilización de las experiencias de perfeccionamiento.
- Problemas de terrenos e infraestructura para implementar la Jornada Escolar Completa.
- Insuficiencia y contradicciones en los proyectos que apuntan a superar la inequidad.
- Insuficiencia en el apoyo otorgado a las facultades de educación, para implementar la renovación curricular de las pedagogías.

Seguir avanzando en los programas ya iniciados y mejorar las deficiencias detectadas, es un desafío de grandes proporciones del que ningún miembro de la comunidad nacional puede eximirse. Es en este contexto que se justifican y validan las acciones de apoyo que han emprendido o puedan emprender las instituciones privadas que se interesan por el desarrollo de la educación.

En términos de política educativa, el Ministro Arellano plantea que “La Reforma no se podría materializar sin la peculiar combinación de descentralización y participación social en la tarea educativa, por una parte, y el distinto rol de un Estado Democrático en tren de modernización, por otra. Una reforma central-estatista estaría condenada a quedarse en la letra del discurso oficial. El sólo juego del mercado en educación no resolvería los problemas que debe resolver la Reforma” (Arellano, J.P. , 1997, p.29).

UNA EXPERIENCIA DE APOYO A LA EDUCACION BASICA MUNICIPAL: LA LABOR DE FUNDACION EDUCACIONAL ARAUCO

La empresa privada Celulosa Arauco y Constitución S.A. al posibilitar el funcionamiento de colegios particulares de excelencia y, muy especialmente, al pensar en la creación de una Fundación Educacional en 1989, se anticipó a la gran importancia que este tema cobraría en Chile a partir de los años 90.

Desde 1989 hasta 1994, la Fundación Educacional Arauco desarrolló un programa de colaboración económica y de asesoría pedagógica en una escuela básica municipal de la 7ª región (Putú), con asesoría técnica de la Fundación Barnechea.

Si bien la experiencia resultó muy positiva y los resultados educativos de la escuela, medidos con el SIMCE, fueron muy significativos, la empresa con la asesoría de un equipo de profesionales de la educación, decidió focalizar las nuevas intervenciones de la Fundación en programas de mayor cobertura. Cobró fuerza la idea de planificar intervenciones que fueran dirigidas a una comunidad rural completa y que los recursos se focalizaran en capacitaciones de excelencia, que beneficiaran a todos los profesores de las escuelas municipales de una comuna.

La idea era pues, que a iguales recursos, hubiese más niños beneficiados y que al terminar las intervenciones, la continuidad de los logros no dependiesen de una mantención de recursos económicos, sino de la fuerza con que el equipo pedagógico de cada escuela asumiese como propia la responsabilidad del cambio.

En 1990 el equipo de profesionales de Fundación Educacional Arauco diseñó un programa de capacitación denominado “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica”. Este fue implementado por primera vez en la comuna de Arauco, en la VIII Región, entre los años 1991-1994. Correspondiendo los tres primeros años a la entrega de capacitación y el último, a un año de seguimiento¹.

Para llevar a cabo esta acción, se definió a las escuelas básicas municipales rurales de la comuna de Arauco como la población a la que estaría destinado. De esta forma se trabajó con 22 escuelas y con 101 profesores, que atendían a un número aproximado de 2000 alumnos.

El programa se orientó a capacitar a los equipos docentes (directores y profesores) en algunas destrezas básicas (lenguaje oral-escrito y razonamiento lógico matemático), en autoestima y habilidades de comunicación; en favorecer el quehacer pedagógico al interior de las escuelas y en apoyar a los equipos docentes en el manejo de niños con diversas necesidades educativas.

Para el desarrollo de esta experiencia se coordinaron y aunaron esfuerzos con el Ministerio de Educación, a través de su Departamento de Educación Provincial; con la Municipalidad, a través de la acción del Departamento de Educación Municipal; y con otras entidades de la comunidad.

Al invitar a participar a los establecimientos educacionales, se planteó como requisito la incorporación de todos los miembros del equipo docente, de tal forma de favorecer el que la escuela, como un todo, “trabajara en un proyecto común con una mística compartida” (Haeussler & Marchant, 1994, p.3).

El programa se desarrolló a través de diferentes instancias de capacitación con una frecuencia de al menos una vez al mes. Se efectuaron Jornadas donde se llevó a cabo la entrega de contenidos y nuevas metodologías para abordar los temas de Lenguaje Oral Escrito, Razonamiento Lógico Matemático, Autoestima y Habilidades de Comunicación. También se llevaron a cabo Reuniones Mensuales donde se complementaron los conocimientos adquiridos a través de las Jornadas, permitiendo la continuidad del trabajo.

¹ Para mayor información sobre esta primera experiencia, se recomienda revisar el Informe Final de la intervención en Arauco, que aparece en las referencias (Marchant et al 1994). También se recomienda revisar la referencia de Haeussler y Marchant 1994.

A partir del segundo año de capacitación se introdujo una nueva modalidad: los Talleres de Apoyo Pedagógico. En ellos se capacitó a los equipos docentes, de las distintas escuelas, en materias que fortalecieran el quehacer pedagógico del establecimiento. Específicamente se trabajó en la comprensión y análisis de cada una de las etapas que hacen parte del llamado Proyecto Escuela.

Paralelamente a estas instancias de capacitación, un equipo de psicólogos educacionales, trabajó al interior de cada una de las escuelas, apoyando y monitoreando la creación de talleres orientados al trabajo con “niños con diversas necesidades educativas”.

Para fortalecer la acción de la capacitación se hizo entrega, a cada uno de los establecimientos educacionales, de un set de materiales pedagógicos orientados a apoyar su quehacer en el aula.

Es así como se entregaron bibliotecas de aula para cada uno de los cursos de las escuelas participantes; una biblioteca para cada uno de los equipos pedagógicos con textos seleccionados a apoyarlos en el desarrollo de su docencia; un set para cada escuela de materiales para el trabajo en razonamiento lógico-matemático; materiales para cada establecimiento que apoyaran la implementación del programa de desarrollo de la autoestima; y textos guías en los tres temas centrales de la capacitación, para cada uno de los profesores participantes.

La coordinación del funcionamiento del programa de capacitación con los equipos docentes de los establecimientos educacionales, se llevó a efecto a través de Reuniones de Directores, donde se abordaron temas propios del funcionamiento del programa y otros de interés de los equipos directivos, tales como liderazgo y desarrollo de la creatividad.

El programa de capacitación no tuvo costo para los profesores y se efectuó en el lugar mismo de trabajo, en este caso la comuna de Arauco. Además fue un curso reconocido por el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio (C.P.E.I.P.) con una equivalencia a un post-título.

El desarrollo de la experiencia en Arauco fue evaluado rigurosamente en diferentes momentos y niveles. Por una parte se implementó un sistema de evaluación a los niños en las áreas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático y autoestima; por otra se evaluó los logros obtenidos con los profesores, a través de pruebas de conocimientos específicos, encuestas atribucionales, registros de asistencia y autoevaluación; y por último se evaluó el programa mismo

en cada una de sus instancias de intervención, a través de un set de encuestas creadas para estos fines. Dichas evaluaciones se aplicaron a inicios del programa, durante el transcurso de él y luego de haber finalizado la intervención.

Los resultados demostraron avances en los niños y en los profesores, entre los cuales se pueden destacar algunos. En relación a los profesores los logros más importantes tuvieron que ver con:

- Asumir su responsabilidad frente al mal rendimiento de los alumnos. Esto se vio reflejado en un cambio atribucional desde factores externos (poco apoyo en el hogar, falta de interés del niño) a factores internos (problemas metodológicos del profesor).
- Autoevaluación de progresos en su autoestima personal y profesional; en su conocimiento de contenidos, metodologías y evaluación de los temas desarrollados en el programa; en la calidad de sus relaciones interpersonales con los niños, padres de familia y otros colegas.

En relación a los niños, los logros más importantes se relacionaron con:

- Progresos en el área de la lectoescritura donde, por ejemplo, el total de alumnos no lectores disminuyó de 6,9% (1991) a 1,5% (1994) en la muestra total. De igual forma, el porcentaje de niños de 8° Básico que leía fluidamente era de 38,9% en 1991, aumentando a 78,2% en 1994.
- En razonamiento lógico matemático se encontró que los promedios obtenidos en pruebas de conocimientos entre 1991 y 1994 tuvieron progresos estadísticamente significativos, en siete de los ocho cursos evaluados (1° a 8° Básico).
- En lo que se refiere a autoestima, evaluada con el test de Piers-Harris, en 1991 se encontró que los niños de Arauco tenían una autoestima significativamente inferior que el promedio de la muestra de estandarización norteamericana. Esta diferencia desapareció en 1993.

Lo visionario del Programa Interactivo fue que planteó:

- la necesidad de que ninguna escuela rural de la comuna en que se interviniera y ningún profesor de ellas, quedara en desventaja;

- que se entregara una capacitación orientada a mejorar los logros educativos a través de un trabajo sostenido en destrezas básicas;
- que serían los propios profesores los responsables del cambio y su continuidad en el tiempo;
- y que se dirigiera a los más desposeídos dentro de una de las regiones más pobres del país.

Al plantearse este foco en la intervención, se estaba apuntando a la equidad, la calidad, el fortalecimiento de la profesión docente y la discriminación positiva. Si bien es cierto todos estos conceptos estaban presentes en el discurso del país, tomaron fuerza, en conjunto, después del informe Brunner de 1994.

Los alentadores resultados de la primera aplicación del modelo de capacitación de profesores “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” (Comuna de Arauco, 1990 - 1994), incrementaron el interés de la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A. por continuar apoyando la Educación Básica municipal en las zonas donde centra sus actividades. También la empresa decidió ampliar el ámbito de su aporte a la investigación educativa y a la difusión de la experiencia.

Respecto a las actividades en terreno se sugirió replicar el programa en alguna otra comuna donde hubiera necesidad educativa y la empresa tuviese presencia forestal o industrial. La posibilidad de replicar el programa significó para el Equipo Técnico a cargo, un análisis en dos aspectos fundamentales:

- Por una parte, la definición de la comuna en que se podría hacer la nueva intervención Esta definición implicó un estudio detallado de los aspectos educacionales y sociales de varias comunas de la VII y VIII Región. Se acordó finalmente intervenir en la comuna de Cañete que presentaba, según las estadísticas nacionales, una situación de riesgo en ambos aspectos. Estas características están ampliamente descritas en la II Parte (Sección A) de este Informe.
- El otro aspecto fundamental por definir fue en relación a la pertinencia del modelo de intervención propuesto, tanto porque se trataba de otra realidad comunal como porque la realidad educativa que vivía el país a fines de 1994 se perfilaba como muy diferente al año 90, principalmente con la puesta en marcha de la Reforma Educacional.

Esta situación exigió un cuidadoso análisis de los objetivos, las características, las modalidades y el sistema de evaluación del “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica”.

Como resultado de ese análisis se pudo afirmar que los planteamientos propuestos en 1990, sí resultaban muy adecuados para ser aplicados en Cañete a partir de 1995. Por otra parte, fue un momento oportuno para que, dado las nuevas propuestas educativas que se implementaban en la educación chilena y las experiencias recogidas desde la acción aplicada en la comuna de Arauco, se pudiesen perfeccionar algunos aspectos del Programa.

Así es que en enero de 1995 se inició el Programa Interactivo en la comuna de Cañete con 130 profesores de las 23 escuelas rurales de la comuna que atendían 2300 alumnos.

El presente Informe, tiene como objetivo hacer una descripción de la experiencia de aplicación del programa en la Comuna de Cañete durante los años 1995 a 1997, su año de seguimiento 1998, sus resultados y compartir algunas conclusiones y recomendaciones que de él se desprenden.

Por ello, en la Primera Parte se describe el modelo de intervención, detallando sus objetivos, sus características, las modalidades de trabajo, el sistema de evaluación y su procedimiento.

En una Segunda Parte se describen los antecedentes sociales y educacionales de la comuna de Cañete, la población objetivo, el procedimiento utilizado en esta aplicación, los recursos humanos y financieros, los instrumentos de evaluación y los resultados obtenidos.

Finalmente en una Tercera Parte se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgen después de finalizar y evaluar la experiencia.

I PARTE

DESCRIPCION DEL MODELO DE INTERVENCION

El Programa Interactivo, como modelo de intervención, fue perfeccionado a la luz de la experiencia de Arauco (1991-1994) y de la nueva realidad educativa de las escuelas municipales, con la puesta en marcha de la Reforma Educacional (1990 en adelante).

A continuación se describen los objetivos, características, modalidades de trabajo, sistema de evaluación y procedimiento del modelo de intervención "Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica".

A. OBJETIVOS

1. OBJETIVO GENERAL

Aplicar, evaluar y perfeccionar un programa educacional orientado a mejorar la calidad de la educación básica municipalizada a través de la capacitación y perfeccionamiento de directores y profesores que:

- Capacite a los equipos docentes (directores y profesores) en destrezas básicas (lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático) y autoestima, en metodologías de trabajo y en evaluación de logros.
- Mejore el rendimiento y la autoestima de los alumnos.
- Mejore la organización, el funcionamiento y el clima social de las escuelas, refuerce su liderazgo pedagógico, su trabajo con la comunidad y permita que toda la escuela y todas las escuelas participantes trabajen en un proyecto educativo común.
- Que sirva como modelo educativo reproducible.

2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

a. En relación a los equipos docentes (directores y profesores):

- Incrementar su nivel de conocimientos en contenidos y en metodologías de enseñanza de lenguaje oral y escrito, de razonamiento lógico-matemático, y de autoestima.
- Incrementar su nivel de conocimientos en evaluación y en planificación de acuerdo a resultados observados en los alumnos.
- Entregarles un modelo de trabajo que destaque la importancia de la sistematicidad y rigurosidad en el trabajo pedagógico.
- Mejorar su organización, planificación y metodología de trabajo al interior de la sala de clases.
- Mejorar su propia autoestima, su valorización personal y profesional, y las actitudes hacia los niños.
- Mejorar las relaciones interpersonales tanto al interior de cada escuela, como con otros profesores de las distintas escuelas participantes, trabajando juntos en un programa común.
- Mejorar su conocimiento y valoración de los padres de familia.
- Entregarles un modelo de trabajo que les permita apoyar a grupos de alumnos con “diversas necesidades educativas”.

b. En relación a los alumnos:

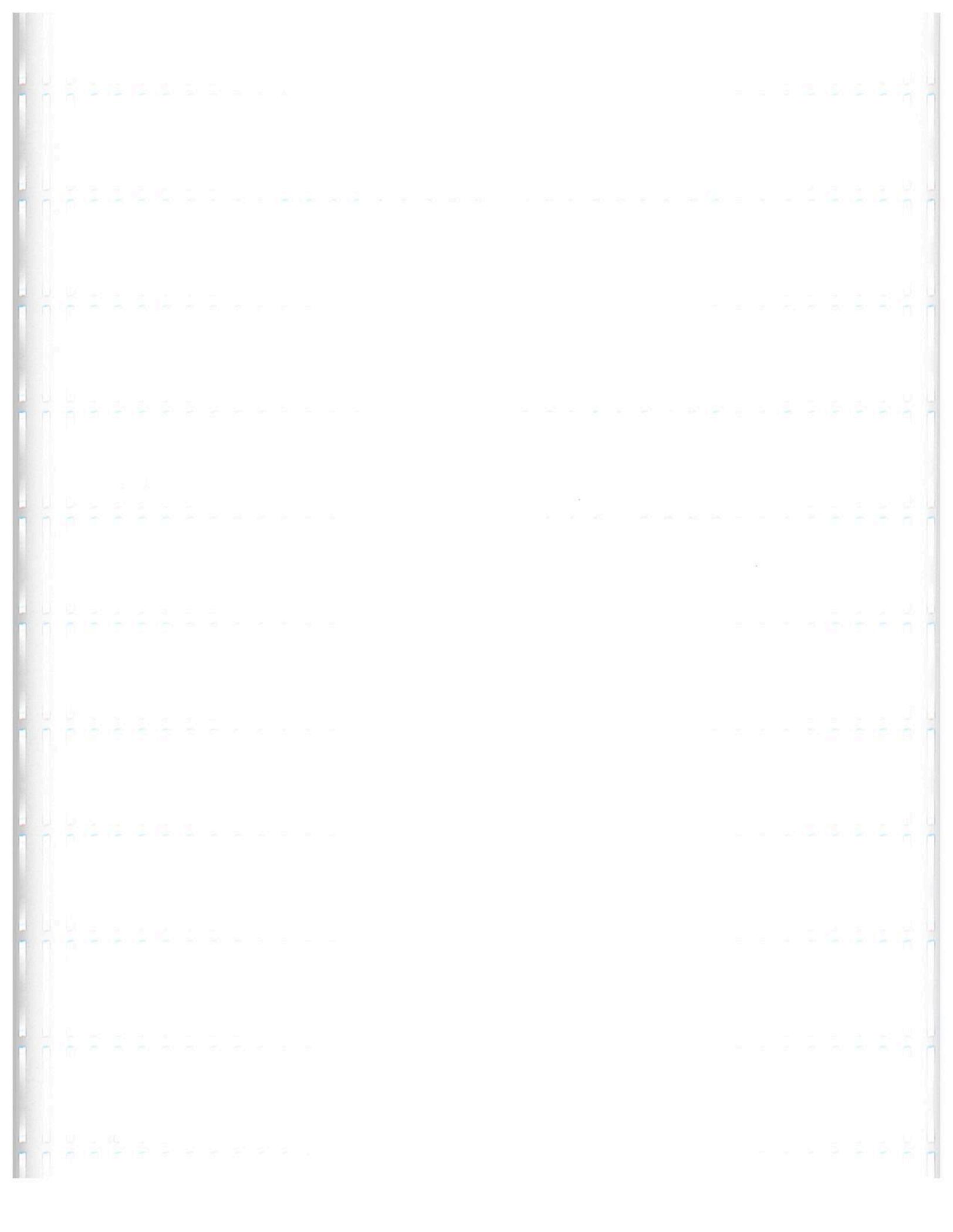
- Incrementar su rendimiento académico especialmente en lenguaje oral, lectura, escritura y razonamiento lógico-matemático.
- Incrementar el nivel de desarrollo de su autoestima.
- Aumentar su motivación e interés por aprender.

c. En relación a las escuelas:

- Reforzar el liderazgo pedagógico de sus directores
- Mejorar el clima emocional y de trabajo de sus equipos docentes.
- Mejorar su organización y funcionamiento técnico pedagógico.
- Mejorar su implementación pedagógica.
- Reforzar el trabajo escuela-comunidad.

d. En relación a la estrategia diseñada:

- Aplicar, evaluar y perfeccionar el modelo de capacitación.
- Aplicar, evaluar y perfeccionar el material de capacitación y de evaluación utilizado con profesores y alumnos.



B. CARACTERISTICAS

Para cumplir con los objetivos antes señalados se aplicó un programa de perfeccionamiento docente, el “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica”, orientado a mejorar la calidad de la educación básica municipalizada, con las siguientes características:

□ **PERFECCIONAMIENTO COMUNAL**

El programa favorece a un grupo de escuelas que tienen una relación comunal. Participan por lo tanto escuelas de diversos tipos: escuelas de esquema tradicional un profesor un curso y escuelas combinadas en que un mismo profesor debe enseñar a alumnos de 2, 3 ó 6 cursos en forma simultánea (escuelas unidocentes, bidocentes, tridocentes).

□ **PARTICIPAN TODOS LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DOCENTE**

Directores, directivos superiores, profesores jefes y de asignatura de 1º a 8º básico, educadoras de párvulos y psicopedagogos, participan por igual en este proyecto común. Se capacitan juntos todos los profesores de cada escuela y todas las escuelas de la comuna incluidas en el programa. El que todos los profesores de cada escuela, independientemente de su cargo, y el que todos los profesores de las escuelas de la comuna participantes se integren en un proyecto común, permite que se cree una mística compartida, un fortalecimiento de las relaciones humanas, compartir metas, objetivos y experiencias, desarrollar un lenguaje común, aprender juntos, todos factores fundamentales para una buena capacitación.

□ DURANTE PERIODO PROLONGADO DE TIEMPO

Se realiza durante un período de cuatro años, a fin de capacitar y de realizar un seguimiento y lograr una transferencia real de las innovaciones pedagógicas a la sala de clases.

□ CON UN PROCEDIMIENTO DEFINIDO²

El programa contempla tres grandes etapas de trabajo:

- * Una primera de definición de la comuna donde se va aplicar el programa, de conocimiento del terreno, de presentación del programa a las autoridades educacionales de la comuna (Alcalde, Concejales, Jefe del Departamento de Educación Municipal, Directores de las escuelas), de adecuación del programa a la realidad educacional vigente y de presentación de éste a los organismos que tienen una relación directa con su implementación (Ministerio de Educación, CPEIP, Intendencia Regional).
- * Una segunda de aplicación del programa de capacitación docente durante tres años, en que se implementan las diversas modalidades que permiten tener un contacto periódico, sostenido y de seguimiento permanente y se realizan las evaluaciones iniciales e intermedias.
- * Y una tercera de cierre y proyección de un año. En ésta última se intentan establecer formas de mantención y consolidación de los logros en el tiempo y se realizan las evaluaciones finales.

□ BASADO EN EL COMPROMISO

La participación y la permanencia en el programa se logra a través de un compromiso establecido por el director y los profesores de su escuela. Es por tanto, una capacitación voluntaria.

□ FOCALIZADO EN DESTREZAS BASICAS, AUTOESTIMA Y GESTION PEDAGOGICA

Los contenidos de la capacitación se refieren a destrezas básicas y a autoestima, que son habilidades indispensables en cualquier aprendizaje y para cualquier contenido. Es decir, se pretende lograr que el niño maneje adecuadamente el lenguaje oral, la lectura, logre comprender lo que lee, expresarse verbalmente y por escrito, y que haga uso del razonamiento lógico

² Para mayor información sobre el procedimiento del Programa Interactivo ver Primera Parte, sección E.

matemático. En relación a autoestima se trabaja en que el niño se sienta seguro de sí mismo, confiado de su propio valer y sepa relacionarse adecuadamente con sus iguales. Si el niño maneja estas destrezas y se siente seguro podrá aplicarlas a los distintos contextos en que le toque desempeñarse en su vida y aumentar su capacidad de adaptación. En el cambiante mundo actual, los contenidos pierden vigencia muy luego, pero las herramientas cognitivas para pensar y resolver los problemas son siempre las mismas, son destrezas básicas. Las destrezas básicas aquí contempladas fueron lenguaje oral y escrito y razonamiento lógico-matemático. La capacitación no se refiere a contenidos programáticos específicos.

Los contenidos de la capacitación también se orientan a apoyar diversos ámbitos del quehacer pedagógico de la escuela, entregando estrategias para:

- * reforzar el liderazgo pedagógico de los directores;
- * explicitar y delinear los objetivos del curriculum escolar y su operacionalización al interior de las escuelas;
- * desarrollar sistemas de evaluación;
- * apoyar a niños con diversas necesidades educativas;
- * reforzar el trabajo escuela-comunidad.

□ A TRAVES DE DIVERSAS MODALIDADES³

La capacitación de los profesores se efectúa a través de diversas modalidades que permiten tener un contacto periódico, sostenido y de seguimiento permanente: Jornadas de Capacitación, Reuniones Mensuales, Visitas de Apoyo, Talleres de Apoyo Pedagógico, Apoyo Técnico en Psicología Educativa, Reuniones de Directores. El diseño multimodal se ha considerado requisito básico, pues permite que los aprendizajes se realicen y consoliden por diferentes vías: capacitación participativa, modelaje, trabajos prácticos, conocimiento de cada realidad, entre otros.

□ CON METODOLOGIA DINAMICA Y PARTICIPATIVA

Se utiliza en todas las modalidades una metodología participativa, de reflexión conjunta, basada en el compartir experiencias pedagógicas, valorizando al profesor como educador. Se da

³ Para mayor información sobre las modalidades de trabajo del Programa Interactivo ver Primera Parte, sección C.

especial énfasis a la calidad de las relaciones interpersonales. Por ello, se promueve muy especialmente el desarrollo de un clima emocional positivo en los equipos de trabajo, al interior del programa y al interior de las escuelas que participan en él. Asimismo, se fomenta el apoyo, comprensión y respeto a los padres de familia. También se promueve la integración del desarrollo personal y profesional, considerando que si el profesor se valora a sí mismo, se siente seguro y competente, su labor pedagógica se verá beneficiada.

□ **CON EVALUACION RIGUROSA⁴**

En este proyecto se evalúa rigurosamente el desarrollo del programa mismo y su efecto en los niños, en los profesores y en las escuelas. Por otra parte, dada la importancia de la actividad de evaluación dentro del quehacer pedagógico se capacita también a los profesores para evaluar a sus alumnos.

□ **APORTA MATERIAL PEDAGOGICO A LAS ESCUELAS Y PROFESORES**

El programa aporta material de apoyo pedagógico a los profesores y a las escuelas en las áreas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático y autoestima. Como una parte muy central del apoyo se considera la implementación de bibliotecas centrales para apoyar a los alumnos de Kinder a 8° año y una biblioteca profesor en cada escuela. Los materiales pedagógicos se entregan con una adecuada capacitación que permite cautelar su mejor aprovechamiento. El programa no contempla aportes de infraestructura física para las escuelas.

□ **DISEÑADO, DIRIGIDO Y EJECUTADO POR UN EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO**

El programa es dirigido por un equipo interdisciplinario que participó en su diseño y/o en su perfeccionamiento como modelo educativo y que asume un rol activo en la coordinación, puesta en práctica y evaluación de cada una de sus instancias. Este equipo, denominado Equipo Central, es el que mantiene el contacto permanente en las actividades comunales y con los Directores y Profesores a través de las diferentes modalidades de trabajo. Este equipo es apoyado por profesionales colaboradores en Santiago y en terreno. Algunos de estos profesionales apoyan al programa en forma permanente y otros participan sólo como docentes expertos por temas en las Jornadas de Perfeccionamiento y/o en algunas Reuniones Mensuales.

⁴ Para mayor información, ver Primera Parte, sección D.

□ PERFECCIONAMIENTO EN TERRENO

Es una capacitación en servicio, que se realiza en los lugares de trabajo. Las actividades se llevan a cabo en las escuelas mismas, o en locales comunitarios de la ciudad o pueblo que centraliza las actividades de educación de la comuna. Este perfeccionamiento va al lugar de trabajo de los profesores.

□ INSERTO EN LA COMUNIDAD

El programa se inserta en la comunidad aunando los esfuerzos de la empresa privada, del equipo técnico a cargo del programa, los profesores de las escuelas participantes y la municipalidad a nivel de su Departamento de Educación Municipal y trabajando coordinadamente con organismos del Ministerio de Educación como la Dirección de Educación Provincial (DEPROV), y con sectores comunitarios.

□ DISEÑO REPRODUCIBLE

El programa, sus modalidades de trabajo, sus instrumentos de evaluación y su procedimiento, se diseñan en forma cuidadosa y sistemática, y se evalúa rigurosamente, porque se intenta consolidar un programa estructurado que sea un modelo reproducible, y que sirva de base para implementar futuras experiencias educacionales.

Estas características se dan en un contexto que les significa a los profesores participar en un programa de perfeccionamiento sin costo para ellos y con un alto número de horas de perfeccionamiento docente reconocidas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), único organismo oficial en Chile que otorga y/o autoriza cursos para los profesores del país. Todos los programas de Fundación Educacional Arauco son financiados por la empresa privada Celulosa Arauco y Constitución S.A. Desde 1995, cuando corresponde, la empresa hace uso de la ley de donaciones con fines educacionales.

C. MODALIDADES DE TRABAJO

El “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” tiene diferentes modalidades de trabajo, específicamente seis de ellas que, como ya se mencionó, permiten tener un contacto periódico, sostenido y de seguimiento permanente y trabajar en la concreción de los objetivos del programa. Estas modalidades son:

1. Jornadas
2. Visitas de apoyo a las escuelas
3. Reuniones Mensuales
4. Apoyo Técnico en Psicología Educacional
5. Talleres de Apoyo Pedagógico
6. Reuniones de Directores.

A continuación se describe sucintamente cada una de ellas.

1. JORNADAS

Son cursos intensivos que tienen como objetivo la reactualización profesional y la entrega de nuevos contenidos y metodologías a los profesores participantes en el programa. Se realizan en terreno, en lugares de reunión que la comuna facilita para estos efectos como locales comunitarios o escuelas. Los contenidos de las Jornadas se refieren a tres temas básicos que, como ya se explicó, están a la base de cualquier aprendizaje y permiten al niño tener un bagaje mínimo que le permita adaptarse al mundo que lo rodea:

- Lenguaje oral y escrito,
- Razonamiento lógico-matemático,
- Autoestima.

Los contenidos que se desarrollan durante las Jornadas son entregados por docentes expertos en cada uno de los temas. Estas características permiten asegurar que tanto los contenidos como metodologías propuestas estén siempre a la vanguardia y actualizados.

Las Jornadas de capacitación son cuatro y se plantean en un esquema que se desarrolla a lo largo de dos años: dos Jornadas de quince días en vacaciones escolares de verano y dos Jornadas de una semana en vacaciones escolares de invierno. Cada día de Jornada se trabaja de 08:30 a 18:00 horas, con un horario claramente estructurado.

El tiempo se reparte equitativamente entre esos tres temas y los tres se trabajan en cada una de las Jornadas.

Participan en estas Jornadas todos los profesores que pertenecen a las escuelas comprometidas con el programa: directores, directivos superiores, educadoras de párvulos, profesores de asignatura, profesores jefes de 1º a 8º básico, psicopedagogos. Ellos asisten juntos a las mismas clases y talleres, capacitándose todos en los tres temas.

Al interior de las Jornadas los profesores se agrupan de acuerdo a los ciclos en que desarrollan sus actividades: profesores que trabajan con niños de kinder a 4º básico y profesores que trabajan con niños de 5º a 8º básico. Los directores y directivos superiores se reparten en ambos ciclos. En cada ciclo se trabaja con grupos de 30-35 profesores que quedan a cargo de un docente.

La metodología de trabajo es interactiva, dinámica y participativa, contando con algunas partes expositivas, pero fundamentalmente trabajo grupal y elaboración conjunta de materiales de apoyo. Esta metodología de trabajo conjunto facilita el conocimiento de los profesores de la comuna y estimula la generación de un clima de camaradería y respeto, que se profundiza a lo largo del programa a través de las diversas modalidades.

Los temas tratados se refuerzan con la ejecución por parte de los profesores, de trabajos interperíodos. Estos son trabajos prácticos que tienen como objetivo provocar la transferencia, es decir, la aplicación de lo tratado en las Jornadas al interior de la escuela y la sala de clases.

En las Jornadas cada uno de los profesores recibe, para su uso personal, libros que dicen relación con los principales contenidos trabajados en las Jornadas: uno de Lenguaje Oral y Escrito, uno de Razonamiento Lógico-Matemático y dos de Autoestima. Para cada contenido los libros traen un breve marco teórico y numerosas sugerencias metodológicas para su aplicación práctica en la sala de clases.

La asistencia a estas Jornadas, que son en período de vacaciones, responde, como ya se afirmó, sólo a un compromiso de cada escuela y sus profesores. Las Jornadas son la instancia básica de capacitación del programa.

2. VISITAS DE APOYO A LAS ESCUELAS

Las Visitas de Apoyo a las escuelas son la instancia que permite un contacto directo entre los profesores, insertos en su realidad educacional, y el Equipo Central del programa. Consisten en ir al terreno mismo a conocer el funcionamiento de las escuelas en un día normal de clases.

Estas visitas tienen por objetivo:

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

Cada escuela es visitada por una o dos personas del Equipo Central del programa, con una frecuencia que normalmente está sujeta a las condiciones de los caminos de acceso. Así, algunas pueden ser visitadas mensualmente y otras una o dos veces al año.

Estas visitas, adicionalmente, permiten apreciar diversos aspectos de la realidad educativa, por ejemplo, la organización pedagógica de la escuela, el clima de trabajo, la infraestructura física del establecimiento, su implementación pedagógica (existencia de biblioteca, materiales didácticos, textos, cuadernos) el cómo se manejan los profesores frente a sus cursos, cuánto innovan y se superan en la práctica misma, cómo son los niños de la escuela, la visión del profesor de su comunidad, cómo se relaciona la escuela con ésta, el cómo se está implementando la Reforma Educativa, el cómo la escuela se relaciona con el Departamento de Educación Comunal y con el Ministerio de Educación, instituciones de las que tiene una dependencia directa, y conocer los apoyos externos que recibe, como por ejemplo, el apoyo nutricional de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

3. REUNIONES MENSUALES

Las Reuniones Mensuales son aquellas que el Equipo Central del programa realiza con todos los directores y profesores participantes.

Estas reuniones se efectúan mes a mes en locales comunitarios, durante todo el desarrollo del programa. Para ello, se cuenta con la autorización del Ministerio de Educación para suspender las clases y permitir la asistencia de todos los profesores en jornada completa.

Tienen por objetivo consolidar, reforzar y complementar los contenidos entregados durante las Jornadas, mantener siempre presente la línea conducente del programa y mantener el contacto periódico y permanente entre el Equipo Central del programa y los profesores, y de éstos entre sí.

Las Reuniones Mensuales son una instancia importante en la creación y mantención del clima de trabajo del programa, en la revitalización del compromiso personal de los profesores y las escuelas, y en el fortalecimiento de una actitud positiva y comprometida hacia la aplicación de nuevas metodologías y contenidos.

En ellas pueden destacarse cuatro líneas de contenidos:

- Capacitación permanente en temas afines a los tratados en las Jornadas.
- Capacitación en temas complementarios a los trabajados en las Jornadas, por ejemplo, trabajo con comunidad, desarrollo infantil, formulación y desarrollo de objetivos educacionales.
- Análisis de la marcha del programa mismo.
- Capacitación en evaluación.

Si bien las Reuniones Mensuales son normalmente dirigidas por profesionales del Equipo Central, en algunas oportunidades se invita a otros profesionales a participar, en general docentes de notoria trayectoria académica en el área específica en la que hacen su aporte.

4. APOYO TECNICO EN PSICOLOGIA EDUCACIONAL

El Apoyo en Psicología Educacional (APE) es una instancia de apoyo a la escuela y al profesor, que se realiza en terreno y se orienta a:

- Mejorar los niveles de desempeño de grupos de “niños con diversas necesidades educativas⁵”.
- Entregar herramientas, estrategias y materiales a los profesores para que puedan implementar líneas de apoyo a “niños con diversas necesidades educativas” de manera autónoma.
- Facilitar la adaptación de estos alumnos al sistema escolar.
- Entregar a las escuelas un modelo de trabajo sistemático y riguroso para la atención de estos niños.

La labor la desarrollan psicólogos educacionales, que trabajan al interior de cada una de las escuelas centrando el apoyo en áreas que corresponden al ámbito educacional y no clínico, y que las escuelas sienten como prioritarias.

⁵ Al interior de cada curso y cada escuela existen grupos de niños que tienen rendimientos regulares o malos en lectura y escritura, que tienen dificultades en el área cognitiva (lenguaje – pensamiento – memoria – atención) o bien en el área socioemocional (desarrollo personal, habilidades sociales). A estos alumnos se les ha definido como “niños con diversas necesidades educativas”.

El Apoyo en Psicología Educacional sigue los siguientes pasos generales: detección de las necesidades de cada escuela, diseño de una estrategia para enfrentarlas, su aplicación y posterior evaluación.

Esta estrategia, si bien es estructurada, es flexible y no impositiva. Por ello se requiere de una interacción positiva con los miembros de la escuela para realizar un trabajo conjunto y complementario en cada uno de los pasos.

En la etapa inicial de trabajo se definen las necesidades de la escuela: se recogen las expectativas y el diagnóstico de necesidades desde el director y el equipo docente, se definen las características del apoyo que se le puede brindar, y se evalúa el nivel pedagógico de los cursos que más preocupan. Cuando se considera necesario, se evalúa también el nivel cognitivo y socioemocional de los alumnos y se entrevista a las familias.

El diseño de la estrategia implica definir, conjuntamente con el profesor, si se trabajará en un apoyo a los alumnos en el área cognitiva (talleres de lenguaje, pensamiento, memoria, atención), en el área de la lectura (talleres de desarrollo lector, comprensión lectora) y/o en el área socioemocional (talleres de desarrollo personal, habilidades sociales). También implica definir con quiénes se trabajará, con qué materiales, y de qué forma (horario, número de sesiones, instancias de evaluación).

El apoyo de los niños se da a través de talleres que realizan los profesores, con grupos de 6 a 10 alumnos con necesidades similares y que aplican en horario escolar o alterno. La asistencia es de una o dos veces por semana durante un mínimo de doce sesiones.

Estos talleres son elaborados por el equipo de profesionales de Psicología Educacional y son puestos en práctica por el profesor con la supervisión y apoyo técnico de alguno de los psicólogos. En la etapa inicial son modelados por el mismo psicólogo, quien trabaja directamente con el grupo de niños, y el profesor observa para posteriormente asumir el grupo. Se trata de capacitar al máximo al profesor para que después pueda trabajar él solo, en forma autónoma.

Dependiendo de las necesidades, tamaño de la escuela y motivación de los profesores, se puede trabajar un mismo tipo de taller (de lectura, cognitivo, desarrollo personal o desarrollo social) en varios cursos del primer y segundo ciclo, o bien, implementar distintos tipos de talleres.

El apoyo a la escuela siempre finaliza con una evaluación de la experiencia. Esta implica medir logros en los niños y evaluar los talleres mismos, revisar la estrategia utilizada y proyectar nuevas líneas de apoyo para el año o semestre siguiente. Se pretende que, poco a poco, las escuelas en forma autónoma vayan implementando líneas específicas de apoyo para los “niños con diversas necesidades educativas” y que transfieran este modelo de trabajo sistemático y riguroso a otros ámbitos de su quehacer pedagógico.

El Apoyo en Psicología Educacional no sólo permite apoyar a los “niños con diversas necesidades educativas” también permite ampliar el campo de acción del programa a áreas más específicas, adecuándose a las necesidades de cada escuela. También hace posible incorporar nuevas metodologías de trabajo, ayudar al profesor a discriminar niveles dentro de sus cursos, y a planificar, aplicar y evaluar un modelo de trabajo metódico y sistemático de apoyo a grupos de alumnos con necesidades similares.

5. TALLERES DE APOYO PEDAGOGICO

Los Talleres de Apoyo Pedagógico (TAP) son una instancia de trabajo y de reflexión conjunta entre el equipo docente del programa y los equipos pedagógicos (directores, directivos superiores, profesores, educadoras) de dos o tres escuelas que se agrupan por tener realidades educativas similares, es decir, ser escuelas tradicionales, escuelas medianas o escuelas combinadas (uni-bi-tridocentes). En cada Taller de Apoyo Pedagógico trabajan máximo 30 personas que se reúnen durante un día completo de trabajo con dos docentes del programa.

Las reuniones se realizan alternadamente en las diferentes escuelas que forman cada grupo. Esto permite que los profesores conozcan los distintos establecimientos y que desarrollen una relación de cordialidad y acogida hacia quienes los visitan.

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

Los temas tratados se refuerzan con la ejecución por parte de los profesores, de trabajos interperíodos. Estos son trabajos prácticos que tienen como objetivo ejercitar los pasos del proyecto educativo tratado en los talleres al interior de la escuela y provocar la continuidad de la reflexión de los temas al interior de los equipos pedagógicos.

La metodología que se utiliza es activa, participativa, de diálogo y búsqueda conjunta de soluciones para las situaciones educativas que se van planteando. El trabajo conjunto de los directores y profesores de dos o tres escuelas, unido al clima de confianza y armonía que se genera con esta metodología, en un equipo pequeño y afín, permite un análisis en profundidad de los temas, compartir experiencias y materiales pedagógicos, conocerse a fondo y establecer un contacto estrecho entre los profesores de realidades similares y el equipo profesional del programa.

Los Talleres de Apoyo Pedagógico se implementan una vez finalizadas las Jornadas de Capacitación, es decir, durante el segundo semestre del segundo año, el tercer año y el año de seguimiento. Normalmente se realizan un promedio de ocho Talleres de Apoyo Pedagógico en cada Programa Interactivo. Estos Talleres están a cargo de las profesionales del Equipo Central, quienes los implementan en conjunto con otros profesionales de la Fundación.

6. REUNIONES DE DIRECTORES

Las Reuniones de Directores son reuniones periódicas que tienen todos los directores de las escuelas participantes con integrantes del Equipo Central del programa. Tienen por objetivo:

- Informar y coordinar la marcha general del programa.
- Dar una proyección pedagógica a los contenidos entregados a través de las diversas modalidades.
- Motivar y formar a los directores para perfeccionar su rol de líderes pedagógicos de sus escuelas.

Las actividades a ser realizadas en el Programa Interactivo, después de ser planteadas a las autoridades comunales, son propuestas en primera instancia a los Directores. De hecho, el programa antes de ser planteado a los profesores se expone a los directores, se recogen sus sugerencias, sus necesidades, sus aprehensiones y sólo después de esta consulta se da a conocer a los profesores. Esta misma situación se repite año a año antes de iniciar nuevos períodos de trabajo.

La marcha general del programa y de cada una de sus actividades, es decir, la realización de Jornadas, Reuniones Mensuales, Talleres de Apoyo Pedagógico, Apoyo en Psicología Educativa, la organización de la evaluación y de los trabajos prácticos se coordinan a través de estas reuniones. Los directores son los puentes entre el programa y las escuelas, y son los que transmiten la información fundamental hacia y desde sus escuelas.

En esta instancia se propicia el intercambio de experiencias entre los directores y el diálogo abierto y franco para un mejor logro de los objetivos del programa y se hacen evaluaciones periódicas de la marcha de éste.

Los directores reciben más información y en forma anticipada a sus profesores sobre las líneas de contenido del programa y de cada una de sus modalidades, de los resultados de las evaluaciones, de las donaciones de materiales, etc. Esto les facilita actuar como líderes en sus establecimientos frente a cada uno de los temas tratados, darles proyección pedagógica y facilitar su transferencia al interior de las escuelas.

Las Reuniones de Directores también se utilizan como instancia de capacitación en temas que son propios de los directores. Es así que se les perfecciona en temas como liderazgo, creatividad y gestión pedagógica.

Estas reuniones tienen una frecuencia variable, pero normalmente se realizan una vez al mes, el día antes de la Reuniones Mensuales, Jornadas o Talleres de Apoyo Pedagógico.

Las Reuniones de Directores están a cargo del Equipo Central del programa y generalmente las realizan dos de sus integrantes.

D. SISTEMA DE EVALUACION

Para evaluar los resultados del programa, tanto en los niños como en los profesores y en las escuelas, y para evaluar el programa como modelo de intervención, se diseñó un riguroso sistema de evaluación. Este sistema de evaluación permite recoger los resultados obtenidos, y capacitar a los profesores en el ámbito de la evaluación educacional y de la planificación de objetivos de acuerdo a los resultados observados.⁶

A continuación se detallan los ejes de evaluación del Programa Interactivo:

□ Evaluación del efecto del programa en los alumnos:

La evaluación de los alumnos participantes contempla un diseño pre-post intervención en las áreas básicas de Lenguaje Oral y Escrito (LOE), Razonamiento Lógico Matemático (RLM) y Autoestima (A). Se evalúa cómo llegan los niños de cada curso a las escuelas al momento de iniciar la intervención, cómo están los alumnos a dos años del inicio del programa, y finalmente se evalúan los resultados encontrados después de terminado el programa de capacitación. Este diseño de evaluación pre y post-intervención no es de seguimiento de cada niño, sino de evolución de las conductas de entrada de los cursos.

El programa de evaluación diseñado para los alumnos evalúa las tres áreas de intervención (LOE-RLM y Autoestima) a través de dos modalidades. La primera de ellas se denomina “Evaluación Vía Profesor” e implica una capacitación a los profesores para que ellos mismos evalúen a los niños de todos los cursos, tanto en Lenguaje Oral y Escrito, como en Razonamiento Lógico Matemático y Autoestima. La segunda de ellas, denominada “Evaluación Externa” es realizada por evaluadores externos a la escuela, normalmente psicólogos o alumnos

⁶ Para mayor detalle ver los aspectos específicos y los instrumentos que se utilizaron en la experiencia Cañete en la Segunda Parte, sección E.

de los últimos años de psicología, para recoger información paralela y complementaria a la entregada por la evaluación vía profesor. Esta se realiza en determinados cursos corte de la Enseñanza Básica y contempla evaluar cada área con instrumentos distintos a los utilizados por los profesores.

Además de la evaluación pre-post intervención de los alumnos de Kinder a 8º Básico se realiza una evaluación de los alumnos de aprendizaje regular, para estudiar formas de darles apoyo más específico. Estas evaluaciones son realizadas en cada escuela por psicólogos educacionales y se focaliza en la evaluación de habilidades cognitivas y desarrollo lector.

Parte importante del esfuerzo en evaluación está destinado a capacitar a los profesores en evaluaciones pedagógicas en relación a los logros de sus alumnos, a fin de poder planificar objetivos pedagógicos en base a resultados reales. Por ello, luego de recogidos los resultados año a año en las tres áreas básicas (Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico Matemático y Autoestima) y en Madurez Escolar, se realiza un análisis de los mismos con los profesores, para diseñar estrategias pedagógicas ad-hoc. También se trabaja con los profesores en otros ámbitos de la evaluación como análisis de sus propios instrumentos de diagnóstico, de evaluaciones externas como el SIMCE, y en construcción de pruebas.

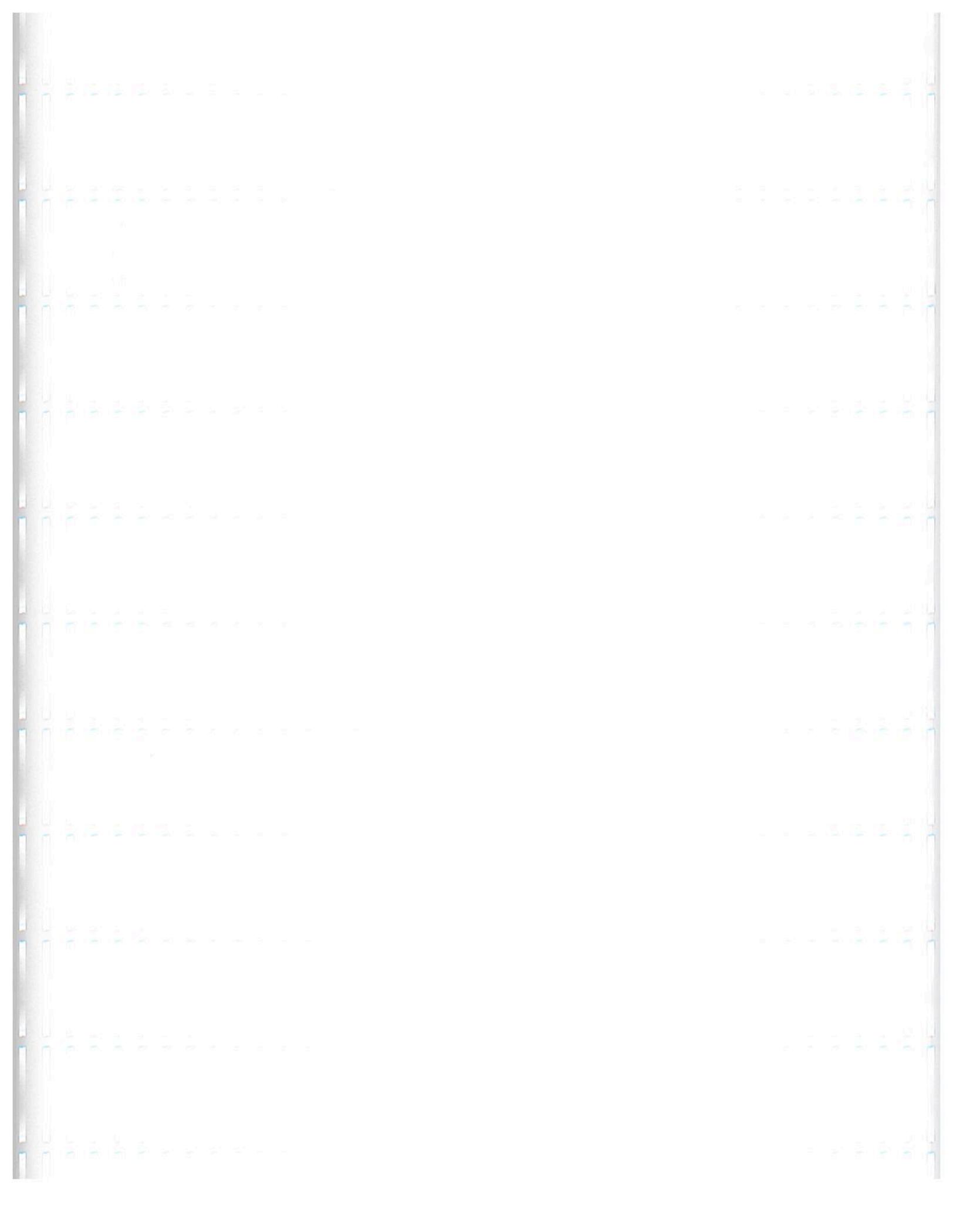
□ Evaluación del efecto del programa en los profesores y en las escuelas:

El programa de evaluación de logros en los profesores y en las escuelas contempla la aplicación de tests y encuestas orientados a conocer:

- * en los profesores, los cambios relacionados con distintas variables como nivel de conocimientos específicos y atribuciones respecto a la metodología de trabajo, actitud en la sala de clases, actitudes y relación con otros colegas, actitud y relación con los padres de familia, percepción de sus alumnos y de sus escuelas, autoestima personal y profesional.
- * en las escuelas, percepción en relación a cambios relacionados con variables como organización escolar, organización pedagógica, trabajo en equipo, y relaciones interpersonales.

□ Evaluación del programa como modelo de intervención:

El sistema de evaluación contempla el evaluar el programa como modelo de intervención a través de encuestas, talleres de evaluación cualitativa, entrevistas y una evaluación permanente de las diversas modalidades (Jornadas, Reuniones Mensuales, Talleres de Apoyo Pedagógico, Apoyo en Psicología Educacional, Reuniones de Directores). Por estas vías se recoge la opinión de los profesores y de las autoridades educacionales respecto a su marcha general y el logro de sus objetivos.



E. PROCEDIMIENTO

El programa ya descrito, que consta de diferentes instancias, se aplica durante cuatro años. Cronológicamente se procede por etapas, de la siguiente manera:

□ PRIMERA ETAPA (seis meses)

Esta etapa, que se extiende por alrededor de seis meses, considera en primer lugar la definición de la comuna donde podría ser implementado el Programa Interactivo. Esto implica un cuidadoso análisis de la realidad educacional de diversas comunas donde la empresa tiene presencia industrial y/o forestal y la posterior definición conjunta del Equipo Técnico con los miembros del Directorio de Fundación Educacional Arauco de cuáles son las comunas posibles para focalizar la próxima intervención y en qué prioridad abordarlas.

Una vez hecha esta elección se va a terreno a conocer la realidad educativa en mayor profundidad. Para ello se toma contacto con las autoridades municipales relacionadas con educación (Alcalde, Concejales, Jefe del Departamento de Educación Municipal [DEM]), y se visitan algunas escuelas.

El programa de perfeccionamiento es propuesto en primer término a las autoridades municipales y si ellas se interesan en él, y manifiestan su posibilidad de apoyarlo, es presentado a los directores de las escuelas. Ellos son los responsables de compartirlo con sus equipos docentes (directivos superiores, profesores jefes y de asignatura de 1° - 8° básico, educadoras de párvulos y psicopedagogos) y definir su participación. La participación y permanencia en el programa se logra a través de un compromiso establecido por el director y todos los profesores de su escuela.

Una vez definido el total de escuelas que desean participar, y que queda por tanto determinado el universo del nuevo programa (Nº de escuelas, de profesores, de alumnos), se realizan varios trabajos paralelos:

- * Se trabaja en la adecuación del programa (sus contenidos, estrategias, sistema de evaluación, donaciones, recursos humanos, etc.) a la realidad educativa vigente.
- * Se trabaja en la organización del cronograma que calendariza las actividades mes a mes que se realizarán durante los tres años de desarrollo del programa y del año de seguimiento.
- * Se trabaja en la definición y compromiso de los recursos humanos.
- * Se trabaja en la definición y compromiso e los recursos económicos.
- * Se presenta el programa a los organismos que tienen relación directa con su implementación:
 - El Ministerio de Educación (Ministro de Educación, Directores de Programas relacionados con la Reforma y que están desarrollando acciones en la comuna donde se va a trabajar. Ejemplo: MECE Básica, P-900, MECE-Rural, Dirección de Educación Provincial [DEPROV] correspondiente) con quienes es necesario coordinar cada una de las acciones y conocer sus planes y programas en detalle.
 - El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo que acredita los cursos de perfeccionamiento docente.
 - La Intendencia de la Región, que aprueba el uso de la ley de donaciones con fines educacionales.

□ SEGUNDA ETAPA (tres años)

Consiste en la aplicación, durante tres años, del programa de capacitación a través de las diversas modalidades ya descritas: Jornadas, Reuniones Mensuales, Visitas de Apoyo, Talleres de Apoyo Pedagógico, Apoyo en Psicología Educacional, Reuniones de Directores.

Además incluye:

- * La implementación del sistema de evaluación, la evaluación inicial e intermedia de los alumnos y la evaluación de los profesores, las escuelas y el programa.
- * La entrega de los materiales a los profesores y las escuelas.
- * El contacto permanente con las autoridades comunales, muy especialmente con el Jefe del Departamento de Educación Municipal (DEM) y con las autoridades del Ministerio de Educación.

□ TERCERA ETAPA (un año)

Se refiere al año de cierre, de proyección y de diseño de formas de mantención y consolidación de los logros en el tiempo. Para ello se realizan algunas Reuniones Mensuales, Talleres de Apoyo Pedagógico y Reuniones de Directores que permiten globalizar los contenidos entregados en la capacitación, los resultados obtenidos por área, apoyar a los profesores en evaluación y proyectar el trabajo futuro. También se da apoyo a las escuelas para que puedan implementar la modalidad de Apoyo en Psicología Educacional (APE) en forma autónoma.

Durante esta etapa se realizan las evaluaciones finales de los alumnos, profesores y el programa y se realizan reuniones de coordinación y cierre con las autoridades de la comuna y del Ministerio de Educación. También se realiza el cierre del programa con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

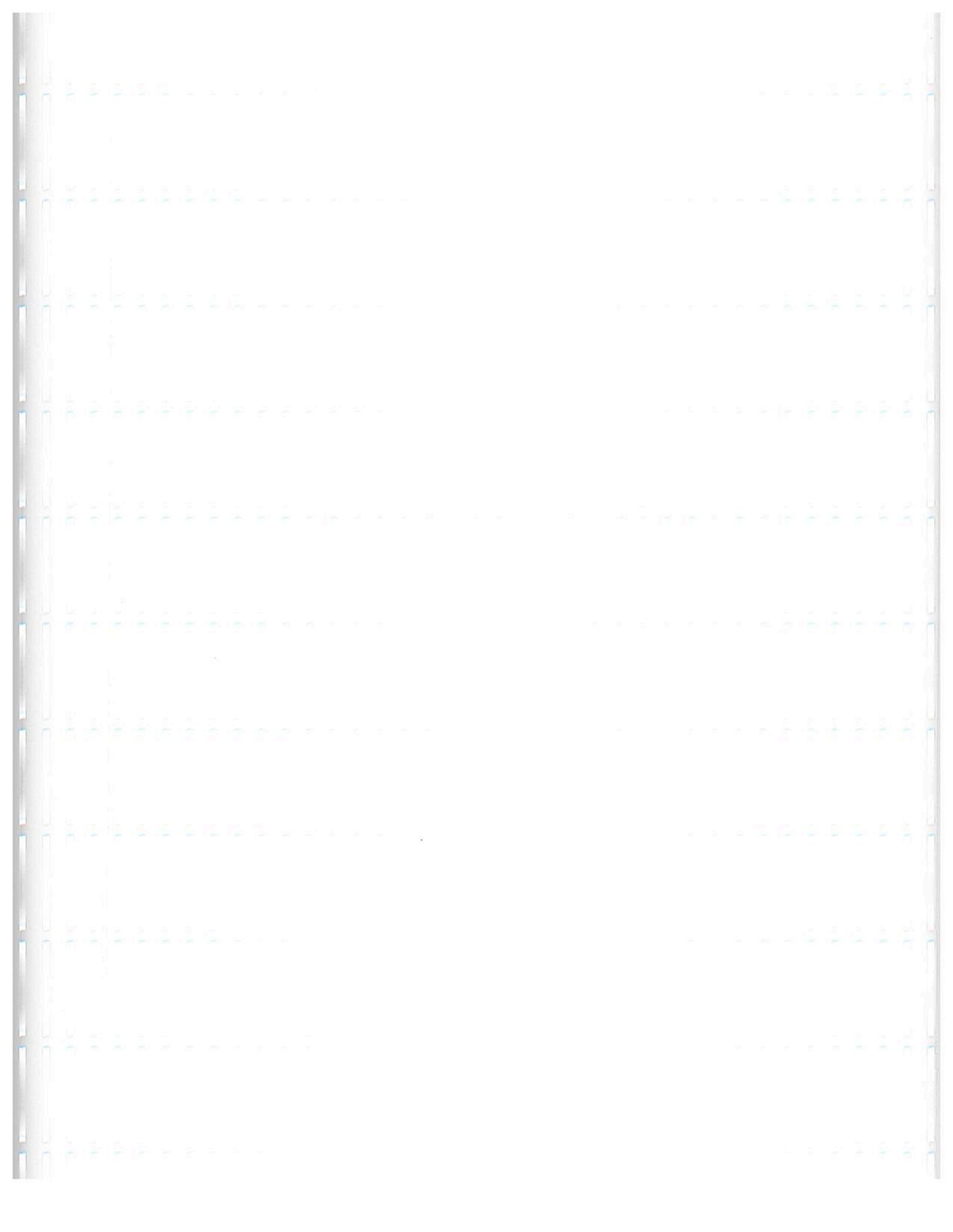
La siguiente Carta Gantt resume las actividades de capacitación, de evaluación, de coordinación y las donaciones de materiales pedagógicos que se proyectan para cada una de las etapas del Programa Interactivo.

II PARTE

DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA CAÑETE

El "Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica", fue desarrollado en la comuna de Cañete, en la VIII Región, entre los años 1995 y 1998.

A continuación se describen los antecedentes sociales y educacionales de la comuna, la población objetivo, el procedimiento utilizado, los recursos humanos y financieros, los instrumentos de evaluación y los resultados obtenidos.



A. ANTECEDENTES SOCIALES Y EDUCACIONALES DE LA COMUNA DE CAÑETE

La Comuna de Cañete, comuna elegida para realizar el “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica”, durante los años 1995-1998, se encuentra situada en la VIII Región.

Según los antecedentes sociodemográficos a nivel nacional existentes en 1994, año previo al inicio del programa, la VIII Región del Bío-Bío era una de las regiones de riesgo del país. Si consideramos el porcentaje de población indigente, observamos que a nivel nacional era de un 8.0%, mientras en la Región del Bío-Bío era de 13.8%, siendo este porcentaje el más alto del país. El porcentaje de pobres no indigentes en la región era de un 26.5%, muy superior al 20.4% nacional. El total de población en situación de pobreza de la VIII Región alcanzaba, por lo tanto, al 40.3% (a nivel nacional, 28.4%), siendo una de las regiones de mayor pobreza de todo Chile (Encuesta Casen 1994).

Si analizamos estos datos considerando la distribución de la población por zona rural y urbana, los datos eran también desfavorables para la VIII Región. Del total de la población urbana de la región, un 40.9% eran pobres, total que a nivel nacional era sólo del 27.8%. En la población rural, por su parte, el 38.1% de la población se encontraba en situación de pobreza, lo que era superior al 31.6% observado a nivel nacional (Encuesta Casen 1994).

Junto a esto, diversos indicadores nos muestran cómo la Octava Región se encontraba en una situación de desventaja en relación al resto del país:

- La tasa de desocupación, de un 8.1%, era superior al 6.8% a nivel nacional, siendo una de las tres regiones con mayor proporción de desocupación (Encuesta Casen 1994).
- En el ámbito educacional propiamente tal, la escolaridad promedio de la región, de 8.7 años, era inferior al total nacional, que alcanzaba un promedio de 9.2 años. En este ámbito, los resultados eran especialmente desfavorables para la población de las zonas rurales, donde el promedio de escolaridad era de sólo 6.1 años, mientras en las zonas urbanas era de 9.4.
- Los indicadores de analfabetismo en la población de 15 años y más eran de un 6.5%, mientras que a nivel nacional alcanzaban el 4.4%. Si analizamos estos datos considerando población por zona rural y urbana, podemos ver que el 14.7% de la población rural de la Región del Bío-Bío mayor de 15 años era analfabeta, porcentaje que a nivel nacional es sólo del 12.1%. (Encuesta Casen 1994).

A nivel de cobertura educacional la región no era considerada de riesgo. En Educación Preescolar la cobertura nacional era del 26.9%, mientras que la de la Octava Región era del 23.8%; en Educación Básica la cobertura era de 97.6% a nivel nacional y 97.8% a nivel regional; finalmente, en Educación Media el porcentaje de cobertura nacional era del 83.8%, mientras que a nivel regional alcanzaba el 83.9%. (Encuesta Casen 1994).

Otro aspecto que es importante considerar son las condiciones en que inician los alumnos su escolaridad. En el período preescolar normalmente se evalúa el nivel de desarrollo psicomotor, es decir, el cómo está el niño en las áreas básicas de lenguaje, coordinación y psicomotricidad. Las condiciones en que los niños entraban al sistema escolar eran bastante preocupantes en la región. Podemos ver que la VIII Región era la segunda, a nivel nacional, con mayor déficit en el desarrollo psicomotor de los niños entre 3 y 4 años de nivel socio económico bajo (54% de carencia versus 46% a nivel nacional) (Seguel y otros, 1993). Cabe destacar que el déficit en el desarrollo psicomotor es ampliamente mayor entre los niños de sectores rurales. En 1981, Bralic y Rodríguez constataron que ya en el segundo año de vida, las diferencias eran marcadas: sólo el 4,9% de los niños de sectores urbanos presenta retraso en el desarrollo psicomotor, mientras en el área rural este porcentaje alcanza un 27,6%. Al interior del grupo de niños que presenta retraso, el área del lenguaje es la más afectada, especialmente en los sectores rurales (93% versus 57% en los urbanos). Vale la pena destacar que el buen desarrollo del lenguaje es un factor clave para el éxito escolar ya que el

aprendizaje de la lecto-escritura se basa en un buen desarrollo del lenguaje oral (Bralic y Rodríguez, 1981).

Una evaluación de lenguaje oral hecha a una muestra al azar de alumnos rurales de Cañete que iniciaban el 3° Básico en 1995 (n=59) comprobó que el retraso de lenguaje de estos niños es importante. De hecho presentaron un rendimiento bajo el rango normal en áreas fundamentales como el manejo de información, en la capacidad de abstracción y relación conceptual y muy especialmente en el manejo de vocabulario (Marchant et al. 1995).

Estos antecedentes se pueden resumir en el siguiente Cuadro, que evidencia cómo la Octava Región se encontraba en una importante situación de riesgo social, siendo la mayoría de sus indicadores de pobreza superiores al promedio del país.

Cuadro 1: Indicadores de pobreza VIII Región - Total Nacional. Cuadro Comparativo.		
INDICADOR	PORCENTAJE OCTAVA REGIÓN	PORCENTAJE NACIONAL
Población en situación de indigencia	13.8	8.0
Población en situación de pobreza no indigente	26.5	20.4
Población en situación de pobreza	40.3	28.4
Pobreza en población rural	38.1	31.6
Pobreza en población urbana	40.9	27.8
Tasa de desocupación	8.1	6.8
Escolaridad promedio	8.7	9.2
Escolaridad promedio zona rural	6.1	6.4
Analfabetismo total	6.5	4.4
Analfabetismo rural	14.7	12.1
Cobertura Educación Básica	97.8	97.6

Fuente: Realidad Económico-Social de los Hogares en Chile. Encuesta CASEN 1994. Ministerio de Planificación y Cooperación.

La VIII Región está constituida por cuatro provincias: Ñuble, Bío-Bío, Concepción y Arauco, siendo esta última la más pequeña en cuanto a población, con 149.701 habitantes, de los cuales el 33% vivía en zonas rurales. Las comunas que componen la Provincia de Arauco son siete: Contulmo, Tirúa, Los Alamos, Arauco, Cañete, Lebu y Curanilahue.

En el contexto provincial, la Comuna de Cañete, una de las mayores de la provincia, concentraba una población de 30.724 habitantes (78% colonos, 22% mapuches, INE 1992). De esta población, el 32.6% se encontraba en situación de pobreza no indigente, y el 7.7% en indigencia, con un total de pobreza comunal del 40.3%, muy superior al mismo dato a nivel nacional, del 28.4%. Del total de la

población comunal, un 32.8% habitaba sectores rurales, es decir, localidades con una población inferior a 2000 personas (Encuesta Casen 1994).

En esta comuna, la realidad educacional era compleja: un 12.2% de la población mayor de 15 años era analfabeta, y el promedio de escolaridad era sólo de 7.0 años, lo que indica que los niños no alcanzaban a terminar de cursar la Enseñanza General Básica, obligatoria en nuestro país (Encuesta Casen 1994).

En cuanto a establecimientos educacionales, la Comuna de Cañete contaba con 29 establecimientos municipalizados (de los cuales 27 son de Educación General Básica, 1 es un Liceo que imparte educación media Científico Humanista y 1 es de Educación Básica para Adultos) y con 8 establecimientos no municipalizados: 7 Particulares Subvencionados y 1 Particular Subvencionado. De la matrícula total de la comuna (7186 alumnos), el 81% asistía a establecimientos municipalizados, lo que equivale a 5866 niños, el 16% a escuelas particulares subvencionadas y sólo el 3% a colegios particulares. Del total de niños que participaba del sistema educativo en la comuna, el 6% asistía al nivel pre básico, el 78% al nivel básico y el 16% al nivel medio científico humanista, técnico profesional o vespertino.

En los 29 establecimientos educacionales municipalizados trabajaban un total de 307 profesores, que desempeñaban sus funciones tanto en escuelas tradicionales como en escuelas combinadas, es decir, aquellas en que el profesor no trabaja en la modalidad tradicional de “un profesor - un curso”, sino que lo hace con 2, 3 ó más cursos a la vez. En la Comuna de Cañete existían 11 escuelas uni, bi ó tridocentes, que impartían educación hasta 6º Básico, en las cuales trabajaban 22 profesores; y 18 escuelas tradicionales, donde trabajaban los 285 restantes.

Los resultados educativos eran bajos en la comuna en general y especialmente en los sectores rurales donde están localizadas la mayoría de las escuelas municipales de la comuna (23 de las 27 que imparten Educación General Básica). El siguiente Cuadro nos presenta los resultados obtenidos en la prueba SIMCE tomada a los alumnos de los 4ºs y 8ºs Básicos de la Comuna de Cañete entre 1993 y 1994, es decir, inmediatamente antes de iniciar el Programa Interactivo.

Cuadro 2: Resultados SIMCE al iniciar el Programa Interactivo.

	4 ^{OS} BÁSICOS 1994		8 ^{OS} BÁSICOS 1993	
	Cast.	Mat.	Cast.	Mat.
Nacional	67.4	69.3	58.9	56.3
VIII Región	65.8	67.8	57.6	56.2
Comuna Cañete	58.9	58.4	55.6	53.9
Escuelas Rurales Comuna Cañete	47.1	46.7	44.4	46.4

Fuente: Resultados SIMCE 1993, 1994, Departamento de Educación Provincial de Arauco.

Como se puede observar en el Cuadro 2, tanto en 4^o como en 8^o Básico los resultados obtenidos por la Comuna de Cañete eran bastante más bajos que el promedio nacional, encontrándose también por debajo del promedio regional. Si analizamos el resultado obtenido por las escuelas rurales de la Comuna de Cañete, podemos ver que este rendimiento era aún más bajo, siendo inferior al promedio comunal, regional y nacional.

Este dato es concordante con las investigaciones en el ámbito educacional, que han comprobado la relevancia de la procedencia urbana o rural, condición sociodemográfica que influiría de manera significativa en el desarrollo cognitivo preescolar y, por lo tanto, en el rendimiento académico, en la Enseñanza Básica (Seguel y otros, 1997).

Cabe destacar que si analizamos el rendimiento comunal a la luz de los resultados del resto de las comunas de la Provincia de Arauco, Cañete era la quinta comuna en rendimiento, de las siete que componen la provincia.

Como se puede concluir en base a los antecedentes revisados, en la Comuna de Cañete el contexto en el cual los profesores debían realizar su labor docente era muy compleja, presentando dificultades tanto desde el punto de vista educativo como desde el social. Frente a esta realidad, el “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” se planteó como respuesta a la necesidad de mejoramiento de la calidad de la educación que presentaba la Comuna de Cañete.

B. POBLACION OBJETIVO

El “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” estuvo dirigido a los directores, profesores y educadoras de 23 escuelas rurales, 22 municipales y una particular subvencionada, de la Comuna de Cañete. Así, el grupo de profesores participantes fue de 135. En 1995, estas escuelas atendían una población de 2.260 niños.

A continuación, se describen algunas características de las escuelas, los profesores, los alumnos y las familias:

1. ESCUELAS

La Comuna de Cañete cuenta con 27 escuelas básicas municipalizadas, de las cuales 23 se ubican en sectores rurales. Del total de escuelas rurales, todas menos una participaron en el Programa Interactivo (una escuela unidocente no lo hizo por ser de muy difícil acceso, y por propia decisión de su director-profesor). A este grupo se sumó una escuela particular subvencionada unidocente, también rural.

Tal como se mencionó (ver Introducción) al iniciarse el Programa Interactivo en Cañete el país estaba implementando una importante Reforma Educativa. Esta se inició en 1990 y ha beneficiado a todas las escuelas municipales y particulares subvencionadas del país.

Al iniciarse el “Programa Interactivo para el Desarrollo la Educación Básica”, en enero de 1995, todas las escuelas estaban participando en un programa específico (P-900 o MECE Rural) o bien implementado un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME). El Cuadro 3 resume esta información.

Cuadro 3: Participación de las escuelas rurales de la comuna de Cañete en los diversos programas del Ministerio de Educación, al iniciarse el Programa Interactivo, en número y porcentaje. Cañete, enero 1995.

TIPO DE PROGRAMA	ESCUELAS PARTICIPANTES	
	n	%
P-900	7	30
MECE Rural	11	48
PME	5	22

Fuente: Departamento de Educación Provincial de Arauco.

La realidad de las escuelas participantes será descrita en base a los siguientes aspectos generales:

a. Tipos de escuelas y niveles educacionales que presentan

Las escuelas participantes son de distintos tipos, dictando todas al menos hasta 6° Básico. A continuación se presenta una clasificación de las escuelas según el tipo y los niveles de educación que impartían al momento de iniciar el programa:

Cuadro 4: Escuelas participantes en el Programa Interactivo según tipo y niveles de educación que imparten, en número y porcentaje.					
TIPO DE ESCUELAS	n	%	Básica Completa (1° a 8°)	Básica Incompleta (1° a 6° ó 7°)	Nivel Preescolar (Kinder)
Tradicional (1 profesor por curso)	9	39%	9	—	6
Medianas (1 ó 2 cursos combinados, atendidos por un mismo profesor y el resto de los cursos en modalidad 1 profesor por curso)	4	17%	3	1	1
Combinadas (cada profesor atiende 2, 3, 4 ó 6 cursos)					
□ Tridocentes (1 profesor para 2 cursos)	3	13%	—	3	—
□ Bidocentes (1 profesor para 3 cursos)	2	9%	—	2	—
□ Unidocentes (1 profesor para 6 cursos)	5	22%	—	5	—
TOTAL	23	100%	12/23 (52%)	11/23 (48%)	7 /23(30%)

Fuente: Ficha Personal del Profesor, Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete, Diciembre 1994.

En el Cuadro 4 se puede observar que en un 43% del total de escuelas participantes en el programa los profesores deben atender a más de un curso a la vez. Así, podemos ver que un 22% de las escuelas participantes en el programa son unidocentes, donde un profesor está a cargo desde 1° a 6° básico. Por otro lado, un 21% son escuelas en que trabajan 2 ó 3 profesores que deben atender cada uno a 2 ó 3 cursos en forma simultánea. Del total de escuelas un 52% ofrece una Educación Básica completa (1° a 8°) y el 48% imparte Enseñanza Básica incompleta (hasta 6° o 7°). Los niños que asisten a estas escuelas, al egresar de ellas tienen pocas posibilidades de trasladarse a otras, por lo que muchas veces no completan la Educación General Básica que es obligatoria en el país.

En el mismo Cuadro se puede apreciar que sólo el 30% de las escuelas tiene Pre-básica (Kinder), lo que significa una dificultad adicional para los profesores del primer subciclo básico (1º y 2º), que deben trabajar en hábitos y contenidos de apresto que los niños deberían dominar en la etapa pre escolar.

b. Número de profesores por escuela

El número de profesores es muy variable de una escuela a otra, lo que se relaciona directamente con el número de cursos y alumnos que atiende cada una (ver Cuadro 5).

Cuadro 5: Número de profesores de acuerdo al tipo de escuela participante, incluyendo directivos superiores.		
TIPO DE ESCUELAS	Nº DE PROFESORES	
	MÍNIMO	MÁXIMO
Tradicionales	8	14
Medianas	4	7
Combinadas	1	3

Fuente: Ficha Personal del Profesor, Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete, Diciembre 1994.

En el Cuadro 5, se puede observar que en las escuelas tradicionales el número de profesores oscila entre 8 y 14, en las medianas entre 4 y 7, mientras en las combinadas varía de 1 a 3 profesores.

c. Acceso y distancia de las escuelas

En relación a la facilidad de acceso y distancia a la ciudad de Cañete, se puede señalar que es variable entre las distintas escuelas, siendo el promedio de distancia 18 kilómetros de la ciudad.

Una de las escuelas rurales se ubica en la periferia de la ciudad de Cañete, la siguiente escuela más cercana se ubica a 4 km. de la ciudad, mientras la más distante se encuentra a 39 Km.

El Cuadro 6 resume la facilidad de acceso que tienen las escuelas.

Cuadro 6: Distribución de las escuelas según facilidad de acceso, en número y porcentaje.		
TIPO DE LOCOMOCIÓN	n	%
Escuelas con locomoción colectiva frecuente	15	65
Escuelas con locomoción de acercamiento	8	35

Fuente: Pauta Síntesis conocimiento escuelas, Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete 1995-1998.

Las condiciones de acceso y de caminos a las zonas rurales de la Comuna de Cañete son bastante buenas comparativamente con otras comunas de la Provincia de Arauco; es así como el 65% de las escuelas participantes en el Programa cuentan con locomoción colectiva frecuente, al menos dos veces al día. Entre estas escuelas se encuentran las nueve escuelas tradicionales, dos de las escuelas medianas y sólo tres de las uni-bi-tridocentes. El 35% de las escuelas tienen locomoción de acercamiento, es decir, un bus colectivo que los deja a más o a menos kilómetros de la escuela, los que deben recorrer a pie. El tiempo que demoran en llegar caminando a la escuela varía entre media hora y dos horas. En la escuela de más difícil acceso, en que el profesor debe caminar alrededor de dos horas para llegar, él permanece en ella de lunes a viernes, para regresar a su casa sólo el fin de semana.

Debido a las mejores condiciones de acceso a las escuelas, el número de profesores que vive en ellas es muy bajo. Sólo en seis de las 23 escuelas participantes algún profesor vive en la escuela o en la comunidad de la cual ella es parte. Esto influye de manera significativa en el conocimiento y vínculo que los profesores pueden establecer con la comunidad, pues su permanencia en la escuela para actividades extraprogramáticas, reuniones de apoderados, talleres u otras actividades, se encuentra condicionada al horario de la movilización colectiva.

d. Infraestructura

El nivel de infraestructura de las escuelas de Cañete al iniciar la intervención era regular habiendo pocas en que la reposición completa era urgente. Al analizar la realidad de las 23 escuelas de manera global, se puede plantear que los problemas de infraestructura no eran la prioridad entre las necesidades de las escuelas. Se nota, en este sentido, la preocupación que diversas instituciones, y muy especialmente la Municipalidad y el Ministerio de Educación a través del Programa MECE, han tenido y están teniendo por mejorar la calidad de la construcción y del mobiliario de los establecimientos educacionales.

Al analizar la realidad, escuela por escuela, se constata que de las 23, seis se encontraban en muy mal estado (cuatro grandes y dos chicas): establecimientos con segundo piso clausurado por riesgo de derrumbe, salas en mal estado, sin pintura, con vidrios rotos, mala ventilación e iluminación. Las escuelas restantes se podían clasificar en un grupo mayoritario que se encontraba en regular estado, y algunas con excelente infraestructura.

2. PROFESORES

Al comenzar el programa el universo total de profesores era de 135, pertenecientes a 23 escuelas rurales de la Comuna de Cañete (22 municipales y una particular subvencionada).

En el transcurso de los tres años de intervención se produjeron leves variaciones en el número de profesores participantes, por razones como traslados, enfermedades, jubilaciones y otros.

a. Formación profesional

Los profesores presentan diversos niveles de formación. El siguiente Cuadro resume la realidad de los profesores rurales de la Comuna de Cañete.

Cuadro 7: Formación profesional de los profesores participantes en el Programa Interactivo, en porcentaje (n=128).			
	MUJERES %	HOMBRES %	TOTAL %
Normalista	13.3	5.6	10.2
Universitario	30.7	32.1	31.2
Instituto profesional	2.7	0.0	1.6
Regularizado	53.3	62.3	57.0

Fuente: Ficha Personal del Profesor, Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete, Diciembre 1994.

Como se puede observar en el Cuadro 7, sólo un 31.2% de los profesores tienen formación universitaria, mientras el 10.2% son normalistas. Por otro lado, el mayor porcentaje de los profesores participantes, un 57%, no tiene formación pedagógica normalista o universitaria, ha obtenido su formación en la práctica y sólo ha regularizado su título de docente, a través de los diferentes procedimientos establecidos por el Ministerio de Educación.

Se puede observar que los profesores hombres presentan un mayor porcentaje de regularización (62.3%) que las profesoras mujeres (53.3%). En la formación universitaria el porcentaje también es mayor para los hombres, mientras en la normalista se puede apreciar una mayor proporción de mujeres.

b. Cargo o función desempeñada

Dado que en el Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica participan las escuelas completas, es decir, los directivos superiores, las educadoras y los profesores, es

importante analizar qué cargos desempeñan los diversos participantes. El Cuadro 8 resume esta información.

Cuadro 8: Cargos desempeñados por los profesores participantes en el Programa Interactivo, en número y porcentaje (n=135).		
CARGO DESEMPEÑADO	n	%
Directivos superiores	16	11.8
Educadoras de párvulos	7	5.2
Profesores 1 ^{er} ciclo	59	43.7
Profesores 2 ^o ciclo y de asignatura	51	37.8
Psicopedagogos	2	1.5
TOTAL DE PROFESORES	135	100

Fuente: Ficha Personal del Profesor, Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete, Diciembre 1994.

Como se puede observar en el Cuadro 8, la mayoría de los profesores se encuentra trabajando en el Primer Ciclo de Enseñanza Básica, con un porcentaje también importante de docentes a cargo del Segundo Ciclo. Llama la atención que sólo dos de las 23 escuelas participantes en el programa cuenten con la presencia de psicopedagogo.

c. Edad

El promedio de edad de los profesores participantes en el Programa Interactivo es de 40,3 años. Al analizar la distribución de edad de los profesores por rangos etáreos, podemos ver que la mayor parte (el 44.6%) de la muestra se encuentra en el rango entre 41 y 50 años, mientras que un importante porcentaje (el 43.1%) tiene entre 31 y 40 años. Cabe destacar que el porcentaje de profesores menores de 30 años y mayores de 50 es bastante bajo.

Cuadro 9: Distribución de profesores participantes en el Programa Interactivo por rango de edad, en número y porcentaje (n=130).		
RANGO DE EDAD	n	%
26 - 30 años	9	6.9
31 - 40 años	56	43.1
41 - 50 años	58	44.6
51 y más años	7	5.4
TOTAL	130	100

Fuente: Ficha Personal del Profesor, Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete, Diciembre 1994.

d. Distribución por tipo escuela

En el programa de Fundación Educacional Arauco participan diversos tipos de escuelas que pertenecen a la realidad rural: escuelas tradicionales, en que los profesores trabajan con un curso único; escuelas medianas, en que los profesores trabajan con uno o dos cursos combinados y con el resto de los cursos en modalidad un profesor un curso; y escuelas combinadas, en que cada profesor atiende a 2, 3 ó 6 cursos en forma simultánea. El siguiente Cuadro detalla el número y porcentaje de profesores que trabajan por tipo de escuelas.

Cuadro 10: Distribución de profesores de acuerdo al tipo de escuela participante, en número y porcentaje (n= 132).		
TIPO DE ESCUELAS	Nº DE PROFESORES	%
Tradicionales	80	60.6
Medianas	34	25.8
Combinadas	18	13.6
TOTAL PROFESORES	132	100

Fuente: Ficha Personal del Profesor, Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete, Diciembre 1994.

En el Cuadro 10, se puede observar que un 60.6% de los profesores participantes en el programa pertenecen a escuelas tradicionales, y sólo un 13.6% pertenece a escuelas combinadas (uni- bi y tridocentes). Esto se puede ver explicado por el mayor tamaño de las escuelas tradicionales. Así, a pesar que éstas son sólo 9 de las 23 escuelas participantes, son las más grandes, por lo que concentran la mayor cantidad de profesores y de alumnos.

3. NIÑOS

La muestra objetivo de la intervención en 1995 corresponde a 2.260 alumnos de Educación General Básica, pertenecientes a las 23 escuelas rurales de la Comuna de Cañete.

a. Distribución por sexo

De la muestra total, el 55.3% (n=1.250) corresponde a hombres, y el 44.7% (n=1.010) a mujeres. El siguiente cuadro presenta la distribución de la muestra por curso y por sexo.

Cuadro 11: Distribución de los alumnos por sexo y curso, en número y porcentaje (n= 2260).				
TIPO DE ESCUELAS	HOMBRES (n=1250)		MUJERES (n=1010)	
	n	%	n	%
Kinder	50	4.0	47	4.6
1° básico	156	12.5	148	14.6
2° básico	202	16.1	124	12.3
3° básico	186	14.9	137	13.6
4° básico	165	13.2	127	12.6
5° básico	140	11.2	127	12.6
6° básico	146	11.7	119	11.8
7° básico	107	8.6	108	10.7
8° básico	98	7.8	73	7.2

Fuente: Evaluación Inicial Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete, Abril 1995.

b. Distribución por tipo de escuela y por niveles

El Cuadro 12 nos muestra la distribución de alumnos según el tipo de escuela a la que pertenecen. Al igual que en la distribución de los profesores participantes, la mayor parte de los alumnos estudia en escuelas tradicionales (el 57,6% de la muestra), mientras que un 27,4% estudia en escuelas medianas, y sólo un 15% en escuelas uni-bi y tridocentes.

Cuadro 12: Distribución de los alumnos de acuerdo al tipo de escuela participante, en número y porcentaje (n= 2260).						
TIPO DE ESCUELAS	HOMBRES (n=1250)		MUJERES (n=1010)		TOTAL (n=2260)	
	n	%	n	%	n	%
Tradicionales	710	56.8	591	58.5	1.301	57.6
Medianas	364	29.1	255	25.2	619	27.4
Combinadas	176	14.1	164	16.2	340	15.0
TOTAL	1.250	100	1.010	100	2.260	100

Fuente: Evaluación Inicial Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete, Abril 1995.

Si analizamos estos datos considerando los profesores que atienden los distintos tipos de escuelas, podemos ver que la relación profesor-alumno en las escuelas tradicionales es de 16 alumnos por profesor, mientras en las medianas es de 18, y en las combinadas de 19. Así, a pesar que en las escuelas combinadas hay un porcentaje menor de alumnos, éstos deben ser atendidos por un porcentaje también menor de profesores, por lo que estas escuelas presentan la mayor cantidad de alumnos a atender por cada profesor.

En el Cuadro 13 podemos ver, para cada uno de los niveles o cursos de la enseñanza General Básica, cómo es la distribución de los alumnos por tipo de escuelas. Manteniendo la tendencia observada de manera global, en todos los cursos la mayor parte de los alumnos pertenece a las escuelas tradicionales, lo que se ve especialmente en Kinder y en los cursos terminales del Segundo Ciclo Básico. Esto se puede explicar por la ausencia de Kinder, 7° y 8° Básico en las escuelas combinadas y en algunas de las medianas. En este mismo sentido, destaca que la matrícula de niños es inferior en los cursos terminales del Segundo Ciclo y en Kinder, lo que se explica por la misma razón anterior.

Cuadro 13: Distribución de los alumnos por curso de acuerdo al tipo de escuela participante, en porcentaje (n= 2260).

TIPO DE ESCUELAS	Kinder (n=97) %	1º (n=304) %	2º (n=326) %	3º (n=323) %	4º (n=292) %	5º (n=267) %	6º (n=265) %	7º (n=215) %	8º (n=171) %
Tradicionales	83.5	58.2	50.0	52.0	52.1	59.9	58.5	66.5	59.6
Medianas	16.5	21.7	28.2	28.5	25.0	24.4	27.9	33.5	40.4
Combinadas	—	20.1	21.8	19.5	22.9	15.7	13.6	—	—
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Evaluación Inicial Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete, Abril 1995.

c. Distribución por edad

Como se puede observar en el Cuadro 14, la edad de los niños fluctúa entre una edad mínima de 4.2 en Kinder y una edad máxima de 18.3 en 8º Básico.

Cuadro 14: Promedio de edad y edades mínima y máxima de los alumnos por curso.

CURSO	PROMEDIO EDAD (años, meses)	EDAD MÍNIMA (años, meses)	EDAD MÁXIMA (años, meses)
Kinder	5.3	4.2	6.2
1º básico	6.6	5.4	14.2
2º básico	8.0	5.4	13.4
3º básico	9.3	7.7	15.1
4º básico	10.3	8.8	15.8
5º básico	11.6	9.3	17.1
6º básico	12.4	10.8	17.2
7º básico	13.3	11.7	17.3
8º básico	14.2	12.8	18.3

Fuente: Evaluación Inicial Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, Cañete, Abril 1995.

En relación a los promedios de edad, se puede observar que a contar de 2° Básico están un año por sobre lo esperado para esos cursos. En todos los cursos se observa una gran dispersión de edades. Es así que en 1° Básico hay alumnos entre 5 y 14 años, en 2°, entre 5 y 13 años, y así sucesivamente. Desde 3° Básico, ya se observan niños mayores de 15 años, y desde 5°, incluso mayores de 17 años. Estos son casos aislados que corresponden, en la mayoría de los casos, a niños con necesidades educativas especiales.

d. Características familiares

Para el desarrollo del Programa Interactivo es también importante conocer la realidad y características de la comunidad y de las familias a las que pertenecen los niños asistentes a las escuelas participantes. Sin duda estas características juegan un papel muy relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje que busca estimular la escuela.

A fin de poder obtener una información más directa que la proporcionada por los mismos profesores, se decidió aplicar una encuesta diseñada por CEDEP (Centro de Perfeccionamiento de Desarrollo y Estimulación Psicosocial) y Fundación Educacional Arauco, la que fue procesada por el equipo de investigadores de CEDEP. Esta encuesta fue aplicada en Octubre de 1996, a 326 familias de los niños asistentes a 21 de las 23 escuelas rurales de la Comuna de Cañete, participantes en el programa.

La información que se obtuvo a partir de la encuesta aplicada a las madres de familia en su hogar, permitió tener antecedentes sobre aspectos como los siguientes: composición familiar, escolaridad y ocupación de los padres, características de la vivienda, calidad de la alimentación, normas de crianza, expectativas escolares⁷. Una breve síntesis de los indicadores de riesgo social más relevantes que entregó este estudio se presentan en el Cuadro 15.

⁷ Para más información ver CEDEP-Fundación Educacional Arauco, 1998.

Cuadro 15: Indicadores de riesgo social de las familias de Cañete (1996), en porcentaje (n=326 familias).		
Ocupación Padres	Parcelero	47%
	Obrero	18%
	Trabajos Temporales	16%
	Inquilino	7%
	Cesante o Jubilado	6%
Vivienda	Mediagua o Mejora	57%
	Ruca o Callampa	6%
	Agua potable en casa	34%
	Pozo negro	91%
	No tiene luz	33%
Alcoholismo	Consumo habitual	45%
Alimentación	Adecuada	10%
	Regular	31%
	Inadecuada	59%
Educación padres	Menor a 4º Básico	51%
	Entre 5º y 7º Básico	32%
	8º Básico	17%

Fuente: Resultados Estudio Familias de los escolares rurales de Cañete, Fundación Educacional Arauco, Centro de Desarrollo y Estimulación Psicosocial, Cañete, 1996.

Al analizar los indicadores de riesgo social de las familias, destaca el alto porcentaje de parceleros, un 47%, sobre todo si consideramos que en esta categoría se consignan los trabajadores que poseen un huerto en su propia casa y que lo trabajan de manera particular. También es importante el porcentaje de trabajadores temporales, que sólo desarrollan trabajos tipo “pololos”, el 16% de la muestra. Por otro lado, en cuanto a vivienda, se puede observar que un 57% vive en mediagua o mejora, y que el porcentaje de servicios con que cuentan las familias es bajo: sólo el 34% cuentan con agua potable, el 9% con alcantarillado, y un 33% aún no tienen luz. Un indicador de riesgo muy importante es la calidad de la alimentación. La encuesta reveló que sólo el 10% de las familias cuentan con una adecuada provisión de alimentos. Junto a esto, destaca el alto porcentaje familias con consumo habitual de alcohol (45%).

Por otro lado, y en relación a los indicadores vinculados con la educación, llama la atención el bajísimo nivel educacional de la muestra, con un 51% que sólo alcanza hasta 4º Básico, y un pequeño porcentaje (17%) que ha egresado de Enseñanza Básica. Así, se puede observar que el 83% de los padres de los niños que asisten a las escuelas participantes en el Programa Interactivo, no han terminado la Enseñanza Básica.

C. PROCEDIMIENTO

Se aplicó el programa ya descrito, que consta de diferentes instancias, durante cuatro años. Cronológicamente se procedió, de la siguiente manera:

□ PRIMERA ETAPA (julio a diciembre de 1994)

La primera etapa consideró, en primer lugar, la definición de la comuna donde se iba a implementar el Programa Interactivo, en este caso la comuna de Cañete, el conocimiento de ésta y la presentación del programa a sus autoridades educacionales. Esto implicó contacto con las autoridades municipales (Alcalde, Concejales, Jefe del Departamento de Educación Municipal [DEM]), visitas a las escuelas y reuniones con los directores de ellas.

Una vez definido el universo del nuevo Programa Interactivo, se trabajó en la adecuación de éste a la realidad educacional de la comuna a la luz de los resultados de la aplicación del programa en la comuna de Arauco entre 1991 y 1994 y de las líneas de la Reforma Educacional vigente en el país. Es así que se perfeccionaron sus contenidos, estrategias, sistema de evaluación; y se reelaboró el material de apoyo que se iba a entregar a cada profesor y a las escuelas en las áreas específicas de Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico Matemático y Autoestima.

En esta etapa también se trabajó en la definición y compromiso de los recursos humanos y económicos, se organizó el cronograma que calendariza mes a mes las actividades que se iban a realizar durante los tres años de desarrollo del programa (1995-1997) y el año de seguimiento (1998), y se presentó el programa a cada uno de los organismos que tienen relación directa con su implementación:

- * Al Ministerio de Educación a nivel central (Ministerio de Educación, Directores de los Programas Mece Básica, Mece Rural y P-900) y regional (Dirección Provincial de Arauco) para coordinar las acciones y conocer sus planes y programas en más detalle.

- * Al Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) para su acreditación por 1.400 horas pedagógicas y
- * A la Intendencia de la VIII Región para acoger su financiamiento a la Ley de Donaciones.

□ SEGUNDA ETAPA (1995 a 1997)

Consistió en la aplicación, durante tres años, del programa de capacitación en las distintas instancias ya descritas: Jornadas, Reuniones Mensuales, Visitas de Apoyo, Talleres de Apoyo Pedagógico, Apoyo en Psicología Educacional y Reuniones de Directores. Además incluyó la realización del programa de evaluación de los alumnos (inicial e intermedia), de los profesores, de las escuelas y del programa; la entrega de los materiales a los profesores y a las escuelas y el contacto permanente con las autoridades educacionales de la municipalidad y del Ministerio de Educación.

□ TERCERA ETAPA (1998)

Consistió en el año de cierre, de proyección y de diseño de formas de mantención y consolidación de los logros en el tiempo.

Durante esta etapa se realizaron las evaluaciones finales de los alumnos en las áreas de Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico Matemático y Autoestima; se realizaron talleres con los directores y profesores (generales y por escuela) orientados a conocer y proyectar los contenidos y materiales entregados durante la capacitación y los resultados alcanzados por la comuna y por cada escuela en el período 95-98; se continuó con la modalidad “Apoyo en Psicología Educacional” (globalización de la estrategia) y se mantuvo un contacto periódico con las autoridades educacionales de la comuna y del Ministerio de Educación.

Paralelamente durante esta etapa se realizó el análisis de los resultados y se redactó el presente informe y otros documentos.

A continuación se presenta un detalle de las actividades de capacitación, de evaluación y de coordinación realizadas en Cañete en el período 1994-1998.

Primero se incluye una Carta Gantt, que las calendariza (ver Cuadro 16) y luego se describe lo hecho en relación a cada una de las modalidades; se detallan los materiales didácticos donados a las escuelas y a cada profesor; las evaluaciones que se hicieron para evaluar progreso en los alumnos, los profesores, las escuelas y al programa como modelo de intervención; y el cómo se trabajó en el eje coordinación y marcha general del programa.

Cuadro 16: Carta Gantt
Resumen Actividades Realizadas Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica
Cañete, 1995-1998

ACTIVIDADES	PRIMERA ETAPA 1994												SEGUNDA ETAPA 1995												SEGUNDA ETAPA 1996												1997												TERCERA ETAPA 1998												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Jornadas de Capacitación	X																																																											
Reuniones Mensuales																																																													
Talleres de Apoyo Pedagógico																																																													
Apoyo en Psicología Educativa																																																													
Vistas																																																													
Reuniones de Directores																																																													
Entrega libros a cada profesor																																																													
Entrega Bibliotecas (General/Profesor)																																																													
Entrega material Raz. Lógico-Matemático																																																													
Entrega material Autoestima																																																													
Entrega Bibliotecas Preescolar																																																													
Evaluación Niños																																																													
Evaluación Profesores/Escuelas																																																													
Evaluación Programa																																																													
Reuniones DAEM																																																													
Reuniones Alcalde/Concejales																																																													
Reuniones MINEDUC																																																													
Reconocimiento Oficial CPEIP																																																													
Presentación programa a Ley Donaciones																																																													

* Por la huelga de profesores éste se realizó en Marzo 1999.

a. En relación a las modalidades:

- * Se realizaron las cuatro Jornadas de Capacitación proyectadas en enero y julio de los años 1995 y 1996. En ellas se trabajó en los tres temas básicos del Programa: Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico-Matemático y Autoestima.

En Lenguaje Oral y Escrito K - 4º básico las docentes fueron Teresa Marchant y Nubia Saffie y se trabajó en los siguientes contenidos:

- Comunicación oral y desarrollo de habilidades verbales.
- Lectura: Preparación, aprendizaje, práctica y evaluación.
- Escritura: Desarrollo, práctica y evaluación.
- Otras funciones de apoyo: Memoria, atención, espacio tiempo.

En Lenguaje Oral y Escrito 5º - 8º básico las docentes fueron Mabel Condemarín y Alejandra Medina y se trabajó en:

- Estimulación y expansión del lenguaje oral.
- Comprensión de textos.
- Producción de textos.
- Contextos para desarrollar el lenguaje escrito: Proyectos y bibliotecas.

En Razonamiento Lógico Matemático las docentes K - 4º básico fueron Lucila Tapia y Mónica Fuentes y 5º - 8º Alicia Cofré y Alicia Russell. Se trabajó en los siguientes contenidos:

- Importancia del Razonamiento Lógico Matemático en la escuela y en la vida.
- Importancia de la resolución de problemas en la vida.
- El enfoque de número, numeración y operatoria.
- Uso del material y recursos recreativos, para ejercitar operatoria.
- Adición y sustracción (K - 4º).
- Multiplicación y división (K - 4º).
- Sistemas de numeración (5º - 8º).
- Fracciones y decimales (5º - 8º).
- La geometría en Educación Básica.
- Cuerpos, figuras planas, relaciones lineales.

En Autoestima las docentes fueron Neva Milicic, Angélica Prats, Isidora Recart y Alejandra Torretti. Se trabajó en los siguientes contenidos:

- Concepto de autoestima.
 - Desarrollo de la autoestima.
 - Clima social.
 - Autoestima y rendimiento escolar.
 - Planificación del trabajo de autoestima en el contexto escolar.
 - Comunicación, expresión de afecto.
 - Estados afectivos y autoestima.
 - Emociones.
 - Reconocimiento de la identidad personal, emocional y de las características positivas.
 - Autoestima y familia.
 - Yo y mi experiencia de trabajo en Autoestima.
- * Se realizaron un total de 18 Reuniones Mensuales y en ellas los temas que más se abordaron fueron evaluación y contenidos adicionales de Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico Matemático y Autoestima. También se trabajó en temas complementarios como: materiales didácticos, objetivos educacionales, desarrollo evolutivo normal, dificultades de aprendizaje y trabajo escuela-comunidad. Estas reuniones estuvieron a cargo del equipo de profesionales de Fundación Educacional Arauco y eventualmente se invitaron expertos.

Temas abordados año a año:

1995:

- Capacitación en evaluación: Pruebas de Lenguaje Oral y Escrito y Razonamiento Lógico Matemático.
- Entrega de resultados obtenidos por los alumnos en las áreas de Lenguaje Oral y Escrito y Razonamiento Lógico Matemático.
- Uso de materiales didácticos: Entrega de las Bibliotecas Generales por escuela.
- Autoestima: Trabajo personal y conocimiento del Programa de Autoestima “Confiar en uno mismo” (Haeussler y Milicic, 1995).

- Uso de materiales didácticos: Entrega de las Bibliotecas Profesor. Conocimiento y análisis de los textos de las Bibliotecas.
- Razonamiento Lógico Matemático: Análisis del error. Entrega y conocimiento de los materiales donados por la Fundación para apoyar el área.
- Lenguaje Oral y Escrito: Estimulación del lenguaje oral.
- Evaluación del Programa: Perfil del niño esperado. Logros-desafíos.

1996:

- Formulación de objetivos realistas.
- Desarrollo infantil: etapas del desarrollo. Formulación de objetivos y de actividades.
- Los niños con necesidades educativas especiales.
- Evaluación. Análisis del SIMCE: ítemes, áreas, resultados.
- Cierre del año: entrega de resultados de lectura por curso, por escuela. Video de actividades del Programa.

1997:

- Capacitación en evaluación: Pruebas de Lenguaje Oral y Escrito y Razonamiento Lógico Matemático.
- Entrega de resultados obtenidos por los alumnos en las áreas de Lenguaje Oral y Escrito y Razonamiento Lógico Matemático.
Resultados de la encuesta realizada a las familias de los escolares de Cañete.
- Trabajo en tres temas que surgieron desde la encuesta a las familias: Talleres para padres, manejo disciplinario y alimentación.
- Cierre del Programa: Globalización de contenidos.

1998:

- Capacitación en evaluación: Pruebas de Lenguaje Oral y Escrito y Razonamiento Lógico Matemático. Elaboración de pruebas de Lenguaje Oral y Escrito y Razonamiento Lógico Matemático.

Es importante destacar que con las educadoras de párvulos y las profesoras de los primeros básicos se hicieron seis reuniones de capacitación adicionales a las Reuniones Mensuales.

Estas tuvieron por objetivo:

- Promover la integración de los niveles prebásico y básico en las escuelas.
 - Capacitar en evaluación de madurez escolar, su análisis y proyección.
 - Compartir un análisis de los objetivos y la planificación del nivel de transición.
 - Donar una Biblioteca Preescolar Comunal y capacitar en su uso.
- * Se realizaron 9 Talleres de Apoyo Pedagógico y en ellos los principales contenidos abordados fueron conocimiento de planes y programas y trabajo en la cadena de planificación (objetivos, planificación de contenidos, uso del tiempo pedagógico, evaluación, tareas). Estos talleres estuvieron a cargo del equipo profesional de Fundación Educacional Arauco.

Temas abordados año a año:

1996:

- Introducción a los “Talleres de Apoyo Pedagógico” (TAP). La reforma. La LOCE y el decreto 4002: Análisis comparativo.
- El trabajo en equipo.
Enfasis pedagógicos de los sectores lenguaje y matemática en la LOCE y el Decreto 4002.
- Enfasis pedagógicos de los sectores ciencias sociales y naturales en la LOCE y el Decreto 4002.
Uso del tiempo pedagógico: análisis del tiempo personal y de clases.

1997:

- La cadena de planificación.
Análisis de textos y decretos: el uso del tiempo por objetivo.
- Análisis de las planificaciones hechas.
Objetivos transversales: análisis, conocimiento e ideas fuerza.
- Tareas: características. Tareas y comunidad.
- Evaluación: Análisis del nivel de dificultad y de discriminación de pruebas.

1998:

- Evaluación: Entrega de pruebas diagnósticas elaboradas por los equipos docentes. Proyecciones de uso.
- Resultados escuela: análisis de los resultados escuela en las áreas de Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico Matemático y Autoestima.

- * Se hicieron Visitas de Apoyo a todas las escuelas durante los tres años de programa y el año de seguimiento. Se hicieron un total de 150 visitas, lo que da un promedio de siete visitas por escuela.

En éstas se intercambió información relevante entre los equipos pedagógicos de las escuelas y el Equipo Central en temas relacionados como:

- Niños
- Comunidad
- Quehacer pedagógico
- Organización de actividades

- * Se hicieron un total de 23 Reuniones de Directores y en ellas se trabajó en las tres líneas proyectadas: información y coordinación de la marcha del programa, proyección pedagógica, y en formación de los directores, especialmente en el área de liderazgo pedagógico.
- * Se implementó la modalidad de Apoyo en Psicología Educacional (APE) para apoyar a grupos de alumnos con diversas necesidades educativas en cada una de las escuelas participantes. Durante los dos primeros años la modalidad se fue implementando escuela por escuela. Es así que el año uno se implementó en 11 de ellas y el año dos se implementó en las 12 restantes y se mantuvo una supervisión sobre las anteriores. El año tres se supervisó la implementación de la estrategia por escuela y el año cuatro se les dieron a los directores y profesores herramientas adicionales para que ellos pudieran implementar el Apoyo en Psicología Educacional de una forma más autónoma al interior de sus escuelas.

El Cuadro 17 resume el cómo se trabajó en la estrategia APE en cada una de las 23 escuelas participantes.

Cuadro 17: Procedimiento Estrategia Apoyo en Psicología Educacional (APE). Síntesis del trabajo hecho por escuela. Cañete, 1995-1997.						
ESCUELA	1995		1996		1997	
	1 ^{er} semestre	2 ^o semestre	1 ^{er} semestre	2 ^o semestre	1 ^{er} semestre	2 ^o semestre
Pangueco	0	x				x
Cañete	0		x	x	x	x
Antiquina	0		x			x
Peleco	0		x	x	x	
Los Huapes	0	x	x		x	x
Paicaví	0	x	x	x	x	x
Lencanboldo		0	x		x	
Llenquehue		0	x			x
Lleu-Lleu		0				
Tranguilvoro		0	x			x
Reputo		0	x		x	
El Río			0		x	
Butamalal			0			
Tres Marías			0			
La Granja			0	x		
Tres Sauces			0	x		
Lloncao			0	x	x	
Cayucupil				0		x
Huentelolén				0		
Ponotro				0	x	x
Lanahue				0		x
Pocuno				0	x	x
Huillincó				0	x	x

0 = Inicio intervención
X = Continuidad intervención

- b. En relación a las donaciones se hizo entrega de materiales a cada escuela, a cada profesor y a la comuna.

A las escuelas se les entregaron sus materiales fundamentalmente en el año uno en que se hizo entrega de las Bibliotecas Generales, de las Bibliotecas Profesor y de los materiales de Razonamiento Lógico Matemático. El material de Autoestima para los alumnos (libros) fue entregado en el primer año de programa a todos los alumnos de 3^o a 6^o básico, y después cada año a los que iniciaban 3^o básico.

A continuación se detallan las donaciones hechas a cada escuela:

- * Las Bibliotecas Generales estaban compuestas por:
 - Libros de consulta o referencia como atlas, diccionarios, enciclopedias, etc.
 - Libros de lectura recreativa para alumnos de primer ciclo básico.
 - Libros de lectura recreativa para alumnos de segundo ciclo básico.

Se donaron bibliotecas para escuelas grandes compuestas por 500 volúmenes, bibliotecas para escuelas medianas (200 volúmenes) y bibliotecas para escuelas unidocentes. (120 volúmenes).

- * Las Bibliotecas Profesor, estaban compuestas por:
 - Libros y talleres para el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura (comprensión, gramática, ortografía, redacción, etc.)
 - Libros y carpetas para el desarrollo del Razonamiento Lógico Matemático.
 - Libros y documentos de desarrollo infantil.
 - Libros y talleres para el desarrollo de la Autoestima de alumnos y profesores.
 - Carpetas con:
 - Material de planificación
 - Material de evaluación
 - Material de trabajo escuela - comunidad

- * En Razonamiento Lógico Matemático se donó material concreto para apoyar las áreas de:
 - Numeración (lotería, dados, ábacos, etc.)
 - Operatoria (bloques multibase, naipes, etc.)
 - Razonamiento (bloques lógicos, set de clasificación, etc.)
 - Geometría (cuerpos, tangramas, geoplanos, etc.)
 - Fracciones (bloques poligonales, reflejador, círculos fraccionarios, etc.)
 - Medición (huinchas, escuadras, etc.)

- * En Autoestima se donó a cada escuela el Programa de Autoestima: “Confiar en uno mismo” de las autoras Isabel Margarita Haeussler y Neva Milicic, que está compuesto por un libro para el profesor y un libro de actividades para el alumno. El libro del alumno se donó a cada uno de los alumnos 3º a 6º básico participantes en el Programa Interactivo.

En relación a la donación de materiales a los profesores cada uno recibió tres libros, uno en cada área de perfeccionamiento:

- * Manual de Lenguaje Oral y Escrito :“Cómo desarrollar el Lenguaje Oral y Escrito K-4º Básico” de T. Marchant e I. Tarky o “Cómo desarrollar el Lenguaje Oral y Escrito 5º - 8º Básico” de M. Condemarín, V. Galdames y A. Medina.
- * Manual de Razonamiento Lógico Matemático: “Cómo desarrollar el Razonamiento Lógico Matemático” de A. Cofré y L. Tapia.
- * Programa de Autoestima: “Confiar en uno mismo” de I.M. Haeussler y N. Milicic.

y documentos relacionados con los contenidos de la capacitación.

En relación a la donación de materiales a la comuna, en el año 3 se hizo entrega de una biblioteca preescolar comunal. Ésta estaba compuesta por:

- * Libros para el desarrollo del lenguaje.
- * Libros para el desarrollo del razonamiento lógico matemático.
- * Libros integrados para el desarrollo de destrezas básicas.

- c. En relación al eje evaluación se realizaron todas las evaluaciones proyectadas tanto para evaluar los efectos del Programa Interactivo en los profesores, los alumnos y las escuelas como el programa mismo como modelo de intervención.

El Cuadro 18 detalla las evaluaciones realizadas, durante los años 1995 a 1998.

- d. Finalmente, en relación al eje coordinación y marcha general del programa, que implica coordinar diferentes instancias y acciones con todos los participantes directos, se hicieron numerosas reuniones con las autoridades de la Comuna de Cañete y con el Ministerio de Educación.

En el Cuadro 16 se puede observar que durante los años 1995 a 1998 se realizaron: 26 reuniones de trabajo con el Departamento de Educación Municipal de la comuna (DAEM Cañete), 5 reuniones con el Alcalde y/o Concejo Municipal, y 9 reuniones de coordinación con el Ministerio de Educación tanto a nivel central como regional.

D. RECURSOS

1. RECURSOS HUMANOS

Fundación Educacional Arauco cuenta con un equipo profesional estable de 12 personas. Cinco de ellas conforman un Equipo Central que comparte responsabilidades en la dirección de la Fundación, siendo el encargado de dirigir los Programas en Terreno y las otras dos áreas de acción de la Fundación: la Investigación Educativa y la Extensión (Difusión y Publicaciones). Los otros siete profesionales desarrollan tareas de gran responsabilidad dentro de las tres líneas de acción de la Fundación.

En Fundación Educacional Arauco uno de los miembros del Directorio de la Fundación, asume la coordinación entre el Equipo Central y el Directorio al que representa. Él supervisa la marcha general de los Programas en Terreno, de las áreas de Investigación y Extensión, y cumple un importante rol en el área de relaciones públicas y de difusión de la experiencia.

La dirección y responsabilidad de la Fundación, en términos generales, y del programa desarrollado en Cañete en particular, está a cargo del Equipo Central. Este Equipo está conformado por una psicóloga educacional que dirige Fundación Educacional Arauco, institución que realiza éste y otros programas de perfeccionamiento⁸, una educadora de párvulos que asume el rol de coordinadora general de la institución y tres psicólogas educacionales (una de las cuales vive en Concepción).

Las profesionales del Equipo Central no sólo trabajan en el perfeccionamiento, aplicación y evaluación de los programas de capacitación, sino que han sido participantes activas en su desarrollo en terreno. Así, en Cañete perfeccionaron el modelo educativo ya diseñado por

⁸ En los años 97-98 la Fundación realizó el Programa "Fortalecer la Escuela" con todas las escuelas municipales de Enseñanza General Básica de la comuna de Curanilahue (16 escuelas, 260 profesores, 5.550 alumnos). Adicionalmente año a año entrega Jornadas de Perfeccionamiento a los profesores de las escuelas municipales de la comuna de Arauco (31 escuelas, 240 profesores, 5.340 alumnos).

Fundación Educacional Arauco e implementado en la comuna de Arauco (1991-1994), participaron como docentes en las Jornadas de Capacitación, dirigieron o coordinaron las Reuniones Mensuales, realizaron las Visitas, supervisaron el Apoyo en Psicología Educativa que se dio a cada escuela, rediseñaron y desarrollaron los Talleres de Apoyo Pedagógico y realizaron las Reuniones de Directores.

En Santiago, trabajan permanentemente cuatro psicólogas, quienes aportan y apoyan el trabajo de la Fundación, realizando tareas de evaluación, elaboración de talleres, análisis de documentación, análisis de resultados, y docencia. En terreno asumen un rol docente en los Talleres de Apoyo Pedagógico y de apoyo en las Jornadas, Reuniones Mensuales y Visitas.

En Concepción, trabaja permanentemente un equipo compuesto por tres psicólogos: una psicóloga educativa, que junto con ser parte del Equipo Central y cumplir con las funciones propias de éste, cumple el rol de Jefa de los otros dos psicólogos, quienes asumen una activa participación en la acción semanal que se efectúa en terreno.

La jefa del equipo se encarga de dirigir la modalidad "Apoyo en Psicología Educativa" e implementarla, con los dos otros psicólogos, en cada una de las escuelas participantes en el programa. Ellos no sólo participan en la modalidad "Apoyo en Psicología Educativa", sino que adicionalmente asumen un rol de docentes en los Talleres de Apoyo Pedagógico y un rol de apoyo en las Jornadas y Reuniones Mensuales. Este equipo aporta a la marcha general del programa, ya que al mantener un contacto permanente con las escuelas, sirve de puente de comunicación entre éstas y el Equipo Central, reforzando la labor de Fundación Educacional Arauco en terreno.

En las Jornadas de Capacitación participan, además de las profesionales de la Fundación, profesionales de reconocida trayectoria, expertos en cada uno de los temas tratados: Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico-Matemático y Autoestima. La Fundación también enriquece el aporte en terreno invitando a expertos a participar en algunas Reuniones Mensuales.

La Fundación cuenta también, con un eficiente equipo de secretaría que permite que programas gestados y coordinados en Santiago funcionen, en terreno, para el gran número de escuelas, profesores y alumnos participantes. El equipo de secretaría, formado por una profesional encargada y tres secretarías, apoya la marcha general de los Programas en Terreno, de las áreas de Investigación Educativa, de Extensión y del área Administrativo-financiera.

El equipo de profesionales de la Fundación, también ha contado con el apoyo de alumnos universitarios que, en calidad de ayudantes, participan en la corrección y tabulación de las pruebas de los miles de alumnos que son evaluados pre-post intervención.

Además de los recursos humanos propios de la Fundación en el programa realizado en Cañete se contó con el apoyo del Director del Departamento de Educación Municipal (DEM) de la comuna y de sus colaboradores más cercanos. El DEM de Cañete, ha estado en contacto permanente con el Equipo Central, permitiendo la adecuada coordinación para la realización de cada una de las instancias de capacitación, y ayudando en su organización.

El Cuadro 19 muestra la organización general de Fundación Educacional Arauco por áreas de participación.

Cuadro 19: Organización general de la labor de la Fundación: Tareas del Equipo Central por áreas.

A R E A S							
MARCHA GENERAL DE LA FUNDACIÓN	PROGRAMAS DE CAPACITACION EN TERRENO					INVESTIGACION EDUCATIVA	EXTENSION
	MARCHA DE LOS PROGRAMAS	PERFECCIONAMIENTO PEDAGÓGICO	EVALUACIÓN	PSICOLOGÍA EDUCACIONAL			
<input type="checkbox"/> Programación y calendarización de actividades. <input type="checkbox"/> Supervisión de los Programas de Capacitación y de las áreas de Investigación Educativa y Difusión. <input type="checkbox"/> Supervisión del equipo profesional. <input type="checkbox"/> Manejo de secretaría y equipo de ayudantes. <input type="checkbox"/> Manejo administrativo-financiero. <input type="checkbox"/> Relación con la empresa.	<input type="checkbox"/> Programación y calendarización de actividades. <input type="checkbox"/> Actividades de puesta en marcha. <input type="checkbox"/> Coordinación con la Municipalidad, el Departamento de Educación Municipal (DEM) y con otras instituciones comunales. <input type="checkbox"/> Coordinación con el Ministerio de Educación y con el CPEIP. <input type="checkbox"/> Organización de Jornadas, Reuniones Mensuales, Talleres de Apoyo Pedagógico, Visitas, Apoyo en Psicología Educativa, Reuniones de Directores. <input type="checkbox"/> Contacto con las escuelas. <input type="checkbox"/> Manejo administrativo-financiero de cada programa.	<input type="checkbox"/> Preparación de contenidos de: <ul style="list-style-type: none"> • Jornadas • Reuniones Mensuales • Visitas • Talleres Apoyo Pedagógico • Talleres Psic. Educativa • Reuniones Directores <input type="checkbox"/> Preparación materiales de apoyo pedagógico. <input type="checkbox"/> Selección de materiales pedagógicos a ser donados. <input type="checkbox"/> Contacto con docentes de apoyo a Jornadas y Reuniones Mensuales. <input type="checkbox"/> Elaboración y revisión de trabajos prácticos.	<input type="checkbox"/> Selección de instrumentos. <input type="checkbox"/> Capacitación profesores en evaluación. <input type="checkbox"/> Selección de modalidades de procesamiento de datos. <input type="checkbox"/> Análisis de resultados. <input type="checkbox"/> Evaluación cualitativa. <input type="checkbox"/> Redacción de informes. <input type="checkbox"/> Contacto con asesores externos.	<input type="checkbox"/> Dirección del trabajo de terreno. <input type="checkbox"/> Definición estrategia general. <input type="checkbox"/> Definición estrategia por escuela. <input type="checkbox"/> Calendarización de actividades. <input type="checkbox"/> Supervisión elaboración de talleres: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Cognitivos • Desarrollo social • Desarrollo personal <input type="checkbox"/> Elección de instrumentos de evaluación.	<input type="checkbox"/> Creación de cursos talleres en temas complementarios a los entregados en los programas de capacitación. <input type="checkbox"/> Elaboración de instrumentos para evaluar destrezas básicas y autoestima. <input type="checkbox"/> Estudio de las familias rurales donde la Fundación focaliza su acción.	<input type="checkbox"/> Elaboración de productos: <ul style="list-style-type: none"> • Libros en editorial • Artículos en revistas científicas de educación y de empresa • Documentos internos <input type="checkbox"/> Participación en actividades de difusión: seminarios, congresos, encuentros, recepción de personas del ámbito educacional y empresarial.	

2. RECURSOS FINANCIEROS

Los recursos financieros del “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” son otorgados por la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A.

El aporte comprometido por la empresa para la aplicación del Programa Interactivo en la comuna de Cañete por los tres años de programa (1995-1997) y el año de seguimiento (1998) fue de UF 34.461.

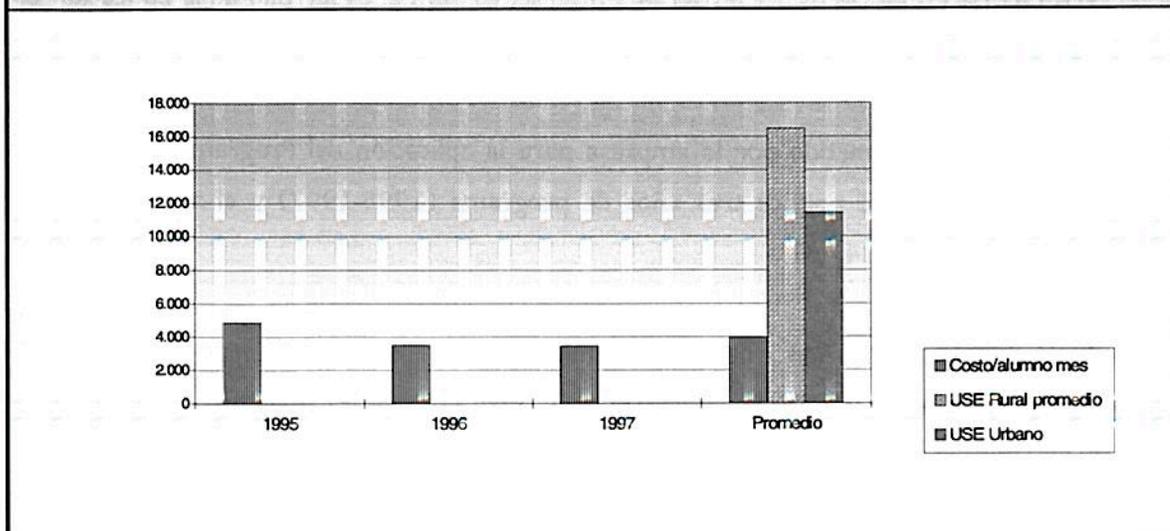
El programa fue acogido a la Ley de Donaciones con Fines Educativos N° 19.247 (Diario Oficial, 1993), estableciéndose un convenio entre la empresa y la Ilustre Municipalidad de Cañete para regular la forma de entrega de las donaciones por parte de la empresa y la forma de entrega de los certificados de donación por parte de la Municipalidad.

Dicho convenio establece el compromiso de financiamiento total por parte de la empresa y un aporte que entrega la Municipalidad para facilitar la realización del Programa Interactivo y que se refiere a la destinación de los locales para las instancias de capacitación, el préstamo de medios audiovisuales (equipos de audio, retroproyectores) necesarios para el buen desarrollo de Jornadas y Reuniones Mensuales, la movilización de los docentes del programa desde Cañete a las escuelas, la distribución de materiales pedagógicos desde y hacia las escuelas y la atención a los profesores durante las instancias de trabajo, fundamentalmente las Jornadas y Reuniones Mensuales (leña, café, galletas, almuerzo para los profesores que viven lejos de la ciudad, etc).

Es interesante destacar el costo del Programa Interactivo por alumno comparado con el valor de la subvención rural y urbana. El Cuadro 20 presenta esta información. El Cuadro grafica los valores promedio/alumno/mes por año de ejecución del programa en Cañete, el valor promedio/alumno/mes para los tres años de programa y compara este último valor con el valor promedio/alumno/mes dado por el valor de la subvención expresada en Unidades de Subvención Educativa (USE)⁹.

⁹ La subvención calculada en USE es una estimación de la subvención de las escuelas de Cañete.

Cuadro 20: Costo por alumno/mes del Programa Interactivo en pesos de 1997.



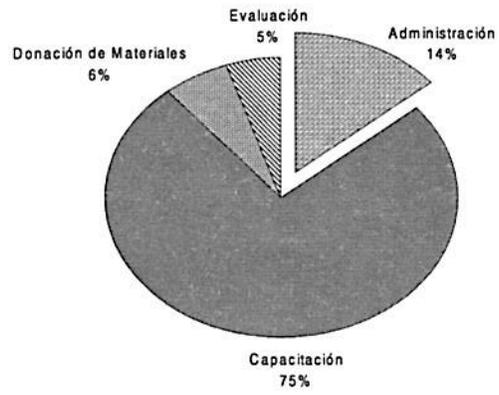
Fuente: Recart, 1998.

Los antecedentes muestran que con una inversión promedio por mes y por alumno de un 24% adicional por sobre la subvención, se pueden obtener importantes resultados educativos. (Ver II Parte, sección F).

Desde la perspectiva económica el aporte que el programa realiza a las escuelas rurales de Cañete “debe considerarse como un aporte complementario por sobre la subvención, o sea, que permite que al terminar la intervención los profesores tengan mayor valor porque saben enseñar más cosas y de mejor manera, los alumnos han mejorado en sus resultados y las escuelas han ganado en materiales y han mejorado su productividad. Por esto se dice que el programa ha agregado valor a la educación rural: aporta sobre algo que ya existe, es un complemento” (Recart, 1998, pp 7).

Al hacer un estudio de la distribución porcentual de los gastos se constata que el esfuerzo más importante estuvo en el ítem capacitación, que es el objetivo central del programa. El Cuadro 21 detalla el porcentaje de gastos invertidos en las líneas de capacitación, administración, donación de materiales y evaluación.

Cuadro 21: Gastos totales promedio del Programa Interactivo, por línea. Cañete 1995-1997.



E. INSTRUMENTOS DE EVALUACION

Tal como ya se mencionó, la intervención contempla dos niveles de evaluación: por un lado, el evaluar sus efectos a nivel de los profesores, los alumnos y las escuelas, y por otro, el evaluar el programa mismo como modelo de intervención.

Para llevar a cabo este programa de evaluación en Cañete, fue necesario diseñar o bien perfeccionar una serie de instrumentos ya utilizados en experiencias anteriores de la Fundación: test de matemática y de lectura, encuestas de opinión, de atribuciones, etc. Esto, debido a que no se cuenta, en nuestro medio, con tests estandarizados para cada curso de enseñanza básica en las áreas recientemente señaladas, ni con instrumentos para evaluar logros en los profesores y en las escuelas. Cuando fue posible, se aplicaron los instrumentos estandarizados disponibles.

A continuación se describen los aspectos específicos evaluados y los instrumentos de medición que se utilizaron en el programa desarrollado en Cañete para evaluar a los profesores, a los alumnos, a las escuelas y al programa.

1. INSTRUMENTOS DE MEDICION DEL EFECTO DEL PROGRAMA EN LOS PROFESORES

Para evaluar los efectos del Programa en los profesores, se evaluaron cambios relacionados con distintas variables:

- Nivel de conocimientos específicos.
- Metodología de trabajo.
- Actitud en la sala de clases.
- Actitudes y relación con otros colegas.
- Actitud y relación con los padres de familia.
- Percepción de sus alumnos y de sus escuelas.
- Autoestima personal y profesional.

Asimismo se consideró como otro indicador relevante la motivación y el grado de participación, asistencia y compromiso de los profesores con el programa.

El Cuadro 22 presenta un resumen de los contenidos e instrumentos de evaluación utilizados con los profesores.

Cuadro 22: Instrumentos de evaluación profesores. Cañete 1995-1998.	
ASPECTO A EVALUAR	TIPO DE INSTRUMENTO
Conocimiento en Lenguaje Oral y Escrito Conocimiento en Razonamiento Lógico Matemático Conocimiento en Autoestima	Pruebas de conocimientos Trabajos prácticos con nota
Percepción del profesor de: <ul style="list-style-type: none"> * su metodología de trabajo * sus actitudes en la sala de clases * su relación con otros colegas * su relación con los padres de familia * su autoestima personal y profesional Percepción de sus alumnos Percepción de cambios en la escuela Atribuciones de éxito y fracaso	Encuestas
Autoestima personal y profesional	Test de Autoconcepto Tennessee
Diagnóstico, planificación y evaluación	Trabajos prácticos con nota
Participación y compromiso con el Programa	Encuestas Otros indicadores (Registros de asistencia, acreditación CPEIP)

Los profesores también fueron evaluados en forma cualitativa a través de talleres grupales de reflexión respecto a los progresos percibidos en sí mismos, en los niños y en las escuelas.

2. INSTRUMENTOS DE MEDICION DEL EFECTO DEL PROGRAMA EN LOS NIÑOS

Para evaluar los efectos del Programa Interactivo en los niños, se evaluaron los cambios en su rendimiento en las tres áreas básicas de intervención: Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico-Matemático y Autoestima. También se consideraron los resultados obtenidos por las escuelas que toman la Prueba Nacional SIMCE, evaluación externa nacional que se realiza en 4° y 8° año básico en años alternados. Cabe destacar que un alto porcentaje de las escuelas del programa no participa en esta evaluación nacional por tener matrículas muy pequeñas o no tener educación básica completa.

En el área de Lenguaje Oral y Escrito, se realizaron evaluaciones en tres ámbitos: en lectura oral, comprensión de lectura silenciosa, y en redacción.

La evaluación de la lectura oral consideró dos aspectos: la calidad y la velocidad de la lectura. La evaluación consistió en la lectura oral de textos seleccionados, con un nivel de exigencia y un número específico de palabras por curso. Esta evaluación, que se hizo a todos los alumnos de 2° a 8° Básico, fue realizada por los profesores de cada escuela (de manera cruzada, para que cada profesor no evaluara a su curso), luego de participar en un día de capacitación en el tema, de manera de asegurar la rigurosidad y confiabilidad de la evaluación. En 3° y 8° Básico, la medición fue realizada adicionalmente por evaluadores externos con textos paralelos.

Una segunda habilidad evaluada fue la comprensión de lectura silenciosa, que se midió a través de la “Prueba de Lectura Interamericana” (Guidance Testing Associates, 1962). Esta evaluación se realizó a los niños de 3°, 6° y 8° Básico y considera tres áreas de la comprensión lectora: el vocabulario, la velocidad y el nivel de comprensión, a través de ítemes de alternativas, que se responden en un tiempo específico. La prueba es de tipo colectivo y fue aplicada por evaluadores externos.

Finalmente se evaluó la capacidad de redacción de los niños de 4° y 6° Básico, con una adaptación del sub-test de redacción de la “Prueba de Lectura y Lenguaje Escrito” (Hammill et al, 1982). Esta presenta un estímulo consistente en tres dibujos, frente a los que los niños reciben la instrucción de escribir un cuento. Esta medición también fue realizada por evaluadores externos previamente capacitados para ello.

En el área Razonamiento Lógico Matemático se evaluaron conocimientos básicos y nivel de velocidad de desempeño matemático.

Los conocimientos básicos se evaluaron en base a pruebas elaboradas por especialistas de Fundación Educacional Arauco. En primero básico se evaluaron las sub-áreas de organización espacial, comparación, numeración, figuras geométricas, lógica y conjuntos; y de segundo a octavo básico se evaluaron las sub-áreas de numeración, operatoria, resolución de problemas, y varios (geometría, medición y lógica).

Esta evaluación fue realizada y corregida por los profesores (de manera cruzada, de modo que cada profesor evaluara a un curso que no fuera el propio), luego de un proceso de capacitación en evaluación realizado por docentes de la Fundación Educacional Arauco, en el que se trabajó en el sentido de la evaluación, en cómo realizarla y cómo corregirla. Así, cada profesor, en base a una pauta de corrección, corrigió las pruebas de los niños que le tocó evaluar, enviando las pruebas contestadas y un resumen de los resultados obtenidos en el curso evaluado.

Estas pruebas, que fueron elaboradas por expertos para Fundación Educacional Arauco en 1991, (Cofré & Tapia, 1991) y revisadas en 1994 (Lucchini & Torretti, 1994), no han sido aún estandarizadas, pero sí se han hecho estudios de su comportamiento en una muestra de alumnos de la comuna de Arauco los años 1991 y 1993, y en una muestra de alumnos de la comuna de Cañete en 1995.

La segunda evaluación de Razonamiento Lógico Matemático, se hizo en base al "IOWA Tests of Basic Skills", prueba norteamericana creada por Hieronymus y otros, 1979, que tiene subtests en cuatro áreas, una de las cuales es matemática. El objetivo de esta prueba es medir la capacidad matemática general de los niños y adolescentes. Esta prueba, que fue estandarizada en U.S.A. y ha sido probada en Chile, busca medir las capacidades matemáticas generales, evaluando el dominio conceptual y de operatoria en un tiempo determinado.

El resultado que obtienen los niños se expresa en grados equivalentes, que manifiestan el curso-nivel en que se encuentran. Así por ejemplo, si una escuela obtiene en promedio un grado equivalente (GE) de 4,2 en la evaluación de 4º Básico, esto indica que los niños dominan los conocimientos y la velocidad de ejecución de los dos meses iniciales de 4º Básico.

Esta prueba fue aplicada por evaluadores externos capacitados en el test, a los niños al inicio de 4º y 7º Básico, utilizándose la versión final de 3º y 6º respectivamente.

Finalmente, en el área de Autoestima, se evaluó autoestima y desarrollo emocional a través de la autopercepción, y a través de la percepción que tienen los profesores jefes de sus alumnos.

La percepción de los niños acerca de su propia autoestima fue evaluada mediante el “Test Breve de Autoestima” versión abreviada del Test “Piers Harris Children’s Self Concept Scale”, realizada por expertos de la Fundación Educacional Arauco (Haeussler, Marchant y Torretti, 1992). Este es un test de autorreporte, de aplicación colectiva, que da un buen screening del nivel de autoestima general que tiene el niño. La versión original consta de 80 preguntas, que fueron reducidas a 23 en la versión abreviada.

El “Test Breve de Autoestima”, fue aplicado en Arauco a una amplia muestra de alumnos de nivel socioeconómico bajo; posteriormente se le estudiaron sus niveles de validez y confiabilidad y finalmente fue estandarizado en Santiago en 1996 (Marchant & Torretti, 1996a) en una muestra de 2.088 alumnos de 3º a 8º Básico, pertenecientes a tres niveles socioeconómicos.

La evaluación de la percepción de los profesores de la Autoestima de los niños, se realizó en base al “Test de Desarrollo Emocional y Autoestima” (Haeussler & Marchant, 1991). Este test fue contestado por cada profesor jefe de Kinder a 8º Básico, quien evaluó la autoestima de cada uno de sus alumnos. Los profesores recibieron una capacitación especial para realizar la evaluación de manera confiable y rigurosa.

El “Test de Desarrollo Emocional y Autoestima” es un test que mide la autoestima de niños de 5 a 14 años, es decir, de escolares entre Kinder y 8º Básico. La evaluación se efectúa en la situación escolar, a través de la observación que hace el profesor de la conducta del niño, en lo que se refiere a valoración y confianza en sí mismo, capacidad y seguridad de expresar emociones, valoración de los otros, establecimiento de relaciones sociales positivas y capacidad de plantearse metas.

El test fue elaborado por expertas de Fundación Educacional Arauco en 1990 y estandarizado en Santiago en 1996 (Marchant & Torretti, 1996b) en una muestra de 3.078 alumnos de

Kinder a 8° Básico, pertenecientes a tres niveles socioeconómicos. Sus características psicométricas se habían estudiado previamente en una muestra de 720 niños de escuelas municipales de Arauco, en la que se analizó su grado de discriminación media, el grado de consistencia interna, la distribución muestral y la validez del instrumento.

A modo de síntesis, los alumnos participantes en el Programa Interactivo fueron evaluados en Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico Matemático y Autoestima a través de dos vías, vía profesor y vía evaluadores externos. Por ambas vías se evaluaron las tres áreas de intervención del programa. Esto se hizo con instrumentos complementarios, no con los mismos. En la evaluación vía profesor, se evaluó lectura oral (2° a 8° Básico), conocimientos básicos de razonamiento lógico-matemático (1° a 8° Básico) y autoestima vía profesor jefe (Kinder a 8° Básico).

En la evaluación vía evaluadores externos se evaluó en cursos corte lectura oral, comprensión de lectura silenciosa, redacción, nivel y velocidad de desempeño matemático y autoestima vía autopercepción.

El Cuadro 23 presenta un resumen de las áreas evaluadas y los instrumentos de evaluación utilizados con los niños tanto en la evaluación externa como en la evaluación vía profesor. Este Cuadro también detalla los cursos en que se realizó la medición.

Cuadro 23: Instrumentos de Evaluación Niños. Cañete 1995-1998.

CURSO	EVALUACIÓN INTERNA			EVALUACIÓN EXTERNA		
	LENGUAJE ORAL Y ESCRITO	RAZONAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	AUTOESTIMA	LENGUAJE ORAL Y ESCRITO	RAZONAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO	AUTOESTIMA
KINDER			<input type="checkbox"/> Autoestima Vía Percepción del Profesor Jefe: Test de Desarrollo Emocional y Autoestima			
1°		<input type="checkbox"/> Prueba de Contenidos Básicos: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Autoestima Vía Percepción del Profesor Jefe: Test de Desarrollo Emocional y Autoestima			
2°	<input type="checkbox"/> Calidad y Velocidad Lectura Oral: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Prueba de Contenidos Básicos: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Autoestima Vía Percepción del Profesor Jefe: Test de Desarrollo Emocional y Autoestima			
3°	<input type="checkbox"/> Calidad y Velocidad Lectura Oral: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Prueba de Contenidos Básicos: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Autoestima Vía Percepción del Profesor Jefe: Test de Desarrollo Emocional y Autoestima	<input type="checkbox"/> Calidad y Velocidad Lectura Oral: Instrumento Fundación Educacional Arauco <input type="checkbox"/> Comprensión de Lectura Silenciosa: Prueba Interamericana	<input type="checkbox"/> Autoconcepto y Autoestima Personal: Test Breve de Autoestima	
4°	<input type="checkbox"/> Calidad y Velocidad Lectura Oral: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Prueba de Contenidos Básicos: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Autoestima Vía Percepción del Profesor Jefe: Test de Desarrollo Emocional y Autoestima	<input type="checkbox"/> Capacidad de Redacción y Composición: Prueba Hamill	<input type="checkbox"/> Capacidad Matemática General: Prueba IOWA	
5°	<input type="checkbox"/> Calidad y Velocidad Lectura Oral: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Prueba de Contenidos Básicos: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Autoestima Vía Percepción del Profesor Jefe: Test de Desarrollo Emocional y Autoestima			
6°	<input type="checkbox"/> Calidad y Velocidad Lectura Oral: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Prueba de Contenidos Básicos: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Autoestima Vía Percepción del Profesor Jefe: Test de Desarrollo Emocional y Autoestima	<input type="checkbox"/> Comprensión de Lectura Silenciosa: Prueba Interamericana <input type="checkbox"/> Capacidad de Redacción y Composición: Prueba Hamill	<input type="checkbox"/> Autoconcepto y Autoestima Personal: Test Breve de Autoestima	
7°	<input type="checkbox"/> Calidad y Velocidad Lectura Oral: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Prueba de Contenidos Básicos: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Autoestima Vía Percepción del Profesor Jefe: Test de Desarrollo Emocional y Autoestima		<input type="checkbox"/> Capacidad Matemática General: Prueba IOWA	
8°	<input type="checkbox"/> Calidad y Velocidad Lectura Oral: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Prueba de Contenidos Básicos: Instrumento Fundación Educacional Arauco	<input type="checkbox"/> Autoestima Vía Percepción del Profesor Jefe: Test de Desarrollo Emocional y Autoestima	<input type="checkbox"/> Calidad y Velocidad Lectura Oral: Instrumento Fundación Educacional Arauco <input type="checkbox"/> Comprensión de Lectura Silenciosa: Prueba Interamericana (Vocabulario)	<input type="checkbox"/> Autoconcepto y Autoestima Personal: Test Breve de Autoestima	

Además de estas evaluaciones pre-post intervención en las áreas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático y autoestima, año a año los psicólogos de terreno evaluaron a los niños de aprendizaje regular en lectura.

Estas evaluaciones permitieron conformar grupos de trabajo homogéneos y desarrollar talleres orientados a estimular las áreas más deficitarias fundamentalmente lectura, comprensión lectura y desarrollo cognitivo.

Durante los tres años de programa los especialistas evaluaron a más de 500 alumnos pre-post participación en estos talleres de apoyo (ver Resultados del Apoyo en Psicología Educativa en la Tercera Parte, Sección F).

3. INSTRUMENTOS DE MEDICION DEL EFECTO DEL PROGRAMA EN LAS ESCUELAS

Para conocer los efectos del Programa Interactivo en las escuelas se evaluó la percepción de cambios relacionados con variables como:

- La organización pedagógica.
- El trabajo en equipo.
- Las relaciones interpersonales.
- La relación con los padres de familia y comunidad en general.

Esto se evaluó vía encuestas diseñadas especialmente para estos fines por el equipo de Fundación Educativa Arauco.

4. INSTRUMENTOS DE MEDICION DEL PROGRAMA MISMO

Para evaluar el Programa Interactivo como modelo de intervención se recogió la opinión de los profesores de la estructura básica del programa, de cada una de sus modalidades de intervención, de sus características, y del logro de sus objetivos. También se recogió la opinión que tienen de él otros participantes como las autoridades comunales y del Ministerio de Educación.

Para ello, se diseñaron y aplicaron entrevistas y encuestas.

F. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del efecto de la aplicación del programa en los profesores, en los niños, en las escuelas y los resultados de la evaluación del programa mismo como modelo de intervención.

1. RESULTADOS PROFESORES

Para evaluar el cumplimiento de los objetivos del “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” se requería poder medir, en la forma más rigurosa posible, los cambios en los profesores tanto en conocimientos y metodología como en autoestima, actitudes en la sala de clases, relaciones interpersonales, relaciones con los padres de familia y en su sistema atribucional. Para ello se diseñó un conjunto de instrumentos de evaluación: pruebas objetivas de conocimientos, encuestas, tests de atribuciones, registros de asistencia, autoevaluación.

a. Compromiso con el programa y motivación

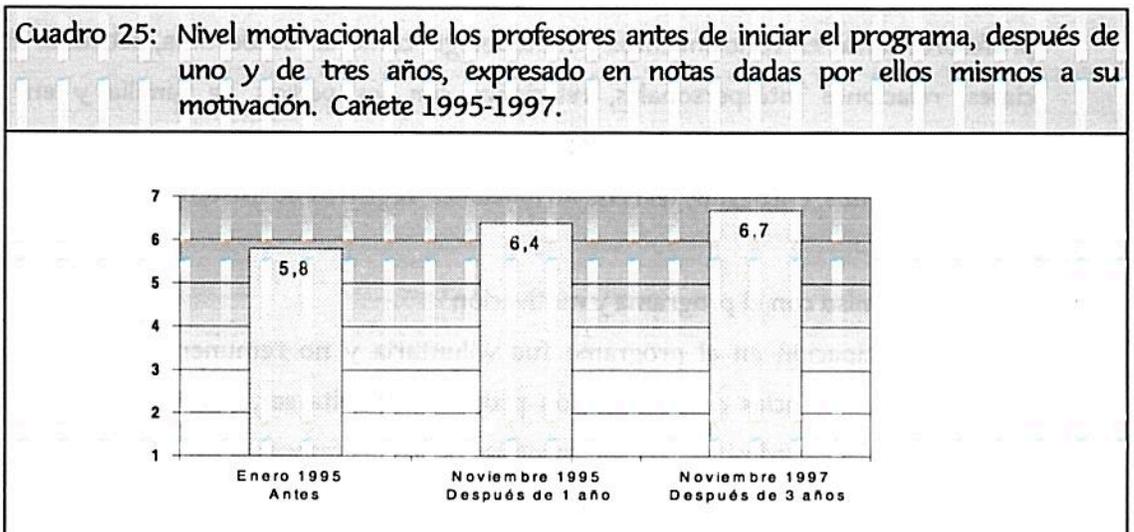
La participación en el programa fue voluntaria y no remunerada. La asistencia a las distintas instancias de capacitación propuesta resulta ser, por tanto, un buen indicador externo para medir interés y compromiso de los profesores.

El Cuadro 24 presenta el porcentaje de asistencia promedio observado en Jornadas, Reuniones Mensuales y Talleres de Apoyo Pedagógico, durante los tres años de trabajo.

Cuadro 24: Asistencia promedio de profesores a instancias de capacitación del programa, en porcentaje. Cañete 1995-1997 (n=135).			
INSTANCIAS DE CAPACITACIÓN	1 ^{er} año 1995 %	2 ^o año 1996 %	3 ^{er} año 1997 %
Jornadas	90	90	(*)
Reuniones Mensuales y Talleres	85	86	90

* Las Jornadas sólo se realizan los años 1 y 2 del programa.

Por otro lado, resulta interesante conocer la motivación de los profesores por participar en el Programa Interactivo. Antes de iniciarse éste, los profesores señalaron a través de encuestas (n = 111) tener una adecuada motivación por participar (nota 5.8). Un año después se sentían muy motivados por continuar participando (nota 6.4). Después de 3 años señalaron sentirse muy satisfechos de haber participado (nota 6.7). Las notas otorgadas por los profesores a su propia motivación aparecen en el Cuadro 25.



Puede afirmarse, entonces, que los profesores se motivaron con el programa y se comprometieron sostenidamente con él, como lo muestra la cifra de la asistencia a las distintas modalidades de capacitación (85% como mínimo) y las notas otorgadas por ellos mismos a su motivación e interés por participar en este programa educacional. Sin esta

motivación, sin este compromiso, hubiese sido muy difícil lograr los objetivos propuestos y por tanto parecen ser logros esenciales alcanzados.

En lo personal, los profesores valoraron la experiencia de participar en el programa. El Cuadro 26 resume el significado que los profesores dieron a su participación. Se puede apreciar que un altísimo porcentaje señala que éste significó un beneficio importante para los niños, para las escuelas y para ellos mismos.

Cuadro 26: Significado que tuvo para los profesores el participar en el Programa Interactivo, en porcentaje*. Cañete, noviembre 1997 (n=117).	
SIGNIFICADO DEL PARTICIPAR	%
Un beneficio importante para los niños	93
Un beneficio importante para los profesores	72
Un beneficio importante para la escuela	81
Una excesiva carga de trabajo.	1
Un esfuerzo que no se tradujo en beneficios o logros importantes para los niños.	6
Un esfuerzo que no se tradujo en beneficios o logros importantes para los profesores.	3
Lo mismo que otras experiencias de capacitación.	0

* Marcar los tres más importantes.

Otro buen indicador de compromiso de los profesores es la respuesta que tuvieron a la modalidad de intervención "Apoyo en Psicología Educacional" (APE). Es así que durante los tres años de desarrollo del programa, ellos realizaron un total de 151 talleres de apoyo a los alumnos de aprendizaje regular en las escuelas. Es importante recordar que tal como se señaló al describir la modalidad (ver Primera Parte, sección C) cada taller implica entre 12 y 16 sesiones de trabajo sistemático y estos muchas veces se realizaron fuera de la Jornada Escolar. Con la realización de los 151 talleres los profesores beneficiaron en forma directa a 2.099 alumnos.

El Cuadro 27 entrega una síntesis de los talleres realizados en Cañete entre 1995 y 1997:

Cuadro 27: Apoyo en Psicología Educacional Cañete 1995-1997. Total de talleres realizados y de alumnos beneficiados.		
AÑO	TOTAL TALLERES REALIZADOS	TOTAL NIÑOS BENEFICIADOS
1995	27	348
1996	55	793
1997	69	958
3 AÑOS	151	2.099

b. Capacitación en contenidos y metodología

A los profesores se les dio una fuerte capacitación a través de distintas modalidades de trabajo, todo ello en un clima de relaciones humanas cálidas, respetuosas y en un estilo interactivo.

Los conocimientos adquiridos por los profesores en estas instancias fueron evaluados a través de pruebas objetivas sobre cada una de las materias trabajadas. En cada una de ellas los profesores obtuvieron como mínimo seis notas. Los contenidos entregados fueron aprobados y reconocidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación. Como ya se ha señalado, éste es el único organismo oficial que otorga y/o autoriza cursos de perfeccionamiento para los profesores del país.

El Cuadro 28 presenta las notas obtenidas por los profesores en las pruebas objetivas de conocimientos en las distintas áreas.

Cuadro 28: Notas obtenidas por los profesores en las pruebas objetivas de conocimientos reconocidas por el CPEIP. Cañete 1995-1998 (n=135).			
AREAS DE ESPECIALIZACION	NOTAS		
	Mas baja	Más alta	Promedio
Lenguaje Oral y Escrito	5.0	6.9	5.8
Razonamiento Lógico Matemático	5.0	6.7	5.9
Autoestima y Habilidades de Comunicación	5.0	6.7	5.8
Trabajos Prácticos de Transferencia	5.2	7.0	6.1
PROMEDIO GENERAL	5.1	7.0	6.0

El CPEIP, para este curso, entrega sólo un tipo de certificado, el que corresponde a la participación en los tres años de desarrollo del programa con una asistencia mínima de un 80% y calificaciones promedios superiores a 5.0. Del total de profesores que iniciaron el Programa un 84% obtuvo el certificado CPEIP.

Los profesores que participaron menos tiempo, ya sea por haberse integrado en el segundo año o bien haberse trasladado de escuela (a una urbana y éstas no participaban en el Programa) o de comuna o por Licencias Médicas prolongadas, recibieron un certificado dado por Fundación Educacional Arauco que especifica el número de horas de perfeccionamiento recibido. Diecinueve profesores recibieron este tipo de certificado. Este, si bien no está acreditado por el CPEIP, les sirve en términos de curriculum.

El Cuadro 29 presenta los tipos de certificados obtenidos por los profesores de Cañete participantes en el programa.

Cuadro 29: Tipos de certificados de capacitación obtenidos por los profesores participantes, en número y porcentaje. Cañete 1995-1997.		
TIPOS DE CERTIFICADOS	Nº PROFESORES	%
Certificado CPEIP 1400 Horas	114/131	87
Certificado Fundación (entre 400 y 1300 Horas)	11/131	8
Certificado de participación (menos de 400 horas)	6/131	5

Cabe hacer notar que el certificado que acredita el CPEIP, que fue alcanzado por el 87% de los profesores participantes en el programa, es muy difícil de obtener pues requiere una capacitación de 1400 horas.

Por otro lado, en el mismo Cuadro 29 puede observarse que 125 profesores obtuvieron una certificación que acredita un alto número de horas de capacitación (más de 400 horas) durante los años 1995-1997.

El rendimiento de los profesores así como los certificados por ellos alcanzados, permiten afirmar que ellos han aumentado ciertamente su nivel de conocimientos y metodologías en las relevantes áreas trabajadas en el programa. Al preguntarles a ellos mismos su opinión ellos corroboran que han aumentado sus conocimientos, tanto en contenidos como en metodologías de trabajo.

El siguiente Cuadro resume el cuánto perciben los profesores que han mejorado después de su participación en el programa.

Cuadro 30: Mejoría apreciada por los profesores en conocimientos y metodologías de trabajo por su participación en el Programa Interactivo, en porcentaje. Cañete, noviembre 97 (n=117).			
CONTENIDOS Y METODOLOGIAS	Mucho %	Bastante %	Poco/Nada %
Seguridad en el manejo de contenidos	55	43	2
Metodología de enseñanza de las matemática	42	58	0
Uso de la asociación de las matemática con la vida diaria	45	53	2
Metodología de enseñanza de la lectura	66	32	2
Metodología de enseñanza de la escritura	55	43	2
Técnicas de estimulación de autoestima	81	18	1
Definir los objetivos de la(s) asignatura(s) y curso(s)	58	40	2
Realizar las tareas de planificación	55	44	1
Establecimiento de secuencia adecuada de contenidos	41	58	1
Incorporar materiales didácticos para apoyar entrega de contenidos	68	31	1
Técnicas de evaluación	44	55	1
Diseñar instrumentos de evaluación	38	57	5

El Cuadro 30 muestra que los profesores señalan haber mejorado tanto en conocimientos en general como en metodologías específicas (técnicas de estimulación de autoestima, metodologías de enseñanza de la lectura, de la escritura) y también en aspectos metodológicos fundamentales para un buen desempeño docente como son la definición de objetivos, las tareas de planificación y la incorporación de materiales didácticos para apoyar la entrega de contenidos.

Al preguntar a los profesores cuáles fueron los principales aportes del Programa Interactivo al desarrollo de aspectos metodológicos y clima social en la sala de clases ellos reiteran que este ha sido muy importante en la evaluación sistemática de logros, en la priorización de objetivos, en la programación y calendarización de actividades, y también en aspectos técnicos y de clima social tan relevantes como: favorecer el trabajo en grupo, incorporar aprendizajes

significativos, incorporar metodologías no expositivas y favorecer un clima emocional positivo en la sala de clases.

El Cuadro 31, que se presenta a continuación, resume esta información.

Cuadro 31: Percepción de los profesores de los aportes del Programa Interactivo a la metodología y clima social en la sala de clases, en porcentaje. Cañete, noviembre 1997 (n=117).			
METODOLOGIA Y CLIMA SOCIAL	Muy Importante %	Importante %	Regular Poco o Nada Importante %
Clima emocional positivo dentro de la sala de clases	73	26	1
Mayor participación de los niños	72	28	0
Favorecer el trabajo de los niños en grupo en la sala	77	21	2
Formar grupos de acuerdo a características comunes	60	31	9
Incorporar metodologías no expositivas	64	29	7
Incorporar aprendizajes significativos	75	25	0
Conectar materias con la vida diaria	53	41	5
Priorizar objetivos	70	28	2
Programar, calendarizar actividades	74	23	3
Secuenciar actividades de las más fáciles a las más difíciles	69	26	5
Evaluar sistemáticamente el logro de los objetivos planteados	75	22	2
Utilizar materiales comunes, evitando exigir a cada niño todos los materiales	49	41	10

c. Autoestima personal y profesional

La mejoría en la autoestima personal y profesional de los profesores es un aporte muy significativo del programa. Cualquiera persona que se acerque a profesores participantes e indague sobre los efectos de su participación en éste podrá apreciar que, para ellos, lo más sustancial ha sido la valoración de su rol como profesores, su valoración profesional y personal y la valoración que hacen de sus alumnos.

Esta dimensión fue evaluada en los profesores a través del “Tennessee Self Concept Scale” (Roids & Fitts,1991) y a través de encuestas.

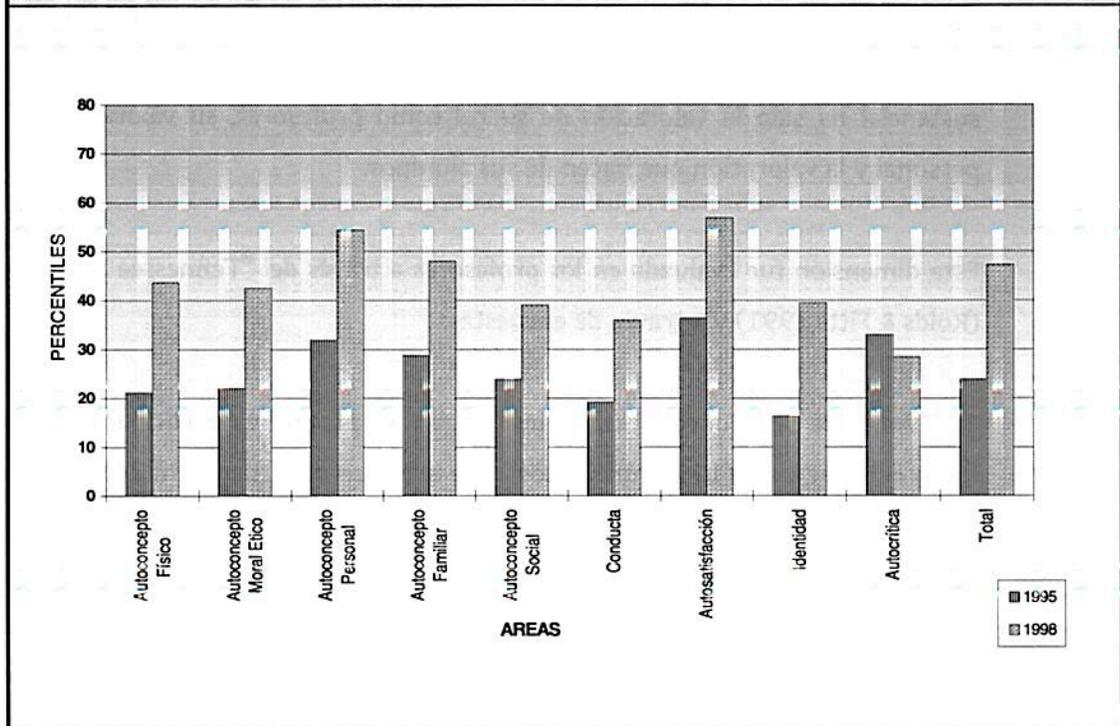
El “Tennessee Self Concept Scale” mostró que los profesores participantes presentaban al inicio del Programa (1995) una autoestima más bien baja (percentil 24). Este índice indica en términos generales que tenían poca confianza en sí mismos y en su capacidad de ser queridos por otros.

Al finalizar el programa (1998) se observaron importantes progresos en estos aspectos alcanzando un nivel de autoestima normal promedio (percentil 47).

Hubo progresos significativos en todas las áreas a excepción de la de Autocrítica que se mantuvo similar a los resultados obtenidos en 1995. Al analizar la evolución de los resultados por área, se observa que en la evaluación inicial los profesores de Cañete obtuvieron resultados inferiores al percentil 30 en seis de las nueve áreas evaluadas y que en la evaluación final sólo lo hicieron en una de ellas (Autocrítica).

El siguiente Cuadro grafica los resultados alcanzados por los profesores en el “Tennessee Self Concept Scale”.

Cuadro 32: Resultados alcanzados por los profesores en autoestima general y por áreas en percentiles. Cañete 1995-1998 (n=69).



Al comparar los resultados de la muestra de estandarización americana con los obtenidos por profesores de Cañete 1995-1998 se puede observar que en los resultados de la evaluación inicial se ubicaban bajo la estandarización en todas las áreas y especialmente en el área de identidad que estaba bajo una desviación estándar del promedio de USA. En 1998 se observó un importante progreso en relación a estos resultados obteniéndose promedios similares a los de la muestra de estandarización USA e incluso superiores en algunas áreas como Autoconcepto Personal y Auto percepción.

Las encuestas hechas a los profesores corroboran estos resultados. Es así que los profesores consideran que mejoraron en sentimientos personales y autoestima y se autoperciben en forma mucho más positiva. Los Cuadros 33 y 34 resumen esta información.

Cuadro 33: Percepción de progreso logrado por los profesores en sentimientos personales y autoestima, en porcentaje. Cañete, noviembre 1997 (n=117).

SENTIMIENTOS PERSONALES Y AUTOESTIMA	Mucho %	Bastante %	Poco/Nada %
Valoración personal como profesional	76	23	1
Valoración personal más allá de lo profesional	68	30	2
Percepción de logro como profesor	56	43	1
La importancia del rol del profesor	83	15	2
Valoración personal de mis alumnos	75	25	0
Valoración profesional que tengo de mis colegas	51	45	4

Cuadro 34: Percepción de logro de los profesores en habilidades sociales y características personales positivas, en porcentaje. Cañete, enero 95 - noviembre 97 (n=111).

HABILIDADES SOCIALES Y CARACTERISTICAS PERSONALES DEL PROFESOR	ENERO 1995			NOVIEMBRE 1997		
	Siempre %	Frecuentemente %	A veces Rara vez Nunca %	Siempre %	Frecuentemente %	A veces Rara vez Nunca %
Creativo(a)	13	60	26	38	55	7
Entretenido(a)	15	45	40	34	55	11
Comunicativo(a)	49	39	12	71	25	4
Claro(a)	35	56	9	52	46	2
Organizado(a)	30	48	22	38	54	8
Ordenado(a)	35	45	20	47	40	13
Flexible	39	51	9	45	45	10
Agradable	35	54	11	56	40	4
Acogedor(a)	39	49	12	62	36	2
Reforzador(a)	39	50	11	56	41	3
Seguro(a)	40	49	11	56	42	2
Tolerante	48	41	10	53	40	7
Comprometido/a con la enseñanza	68	28	3	84	16	0

En estos cuadros puede apreciarse que ellos expresan haber mejorado mucho en la valoración de su rol como profesionales, en su autoestima profesional y personal y en la valoración personal de sus alumnos. También señalan, en forma sostenida en el tiempo, que en su actividad pedagógica se sienten más entretenidos, más creativos, más acogedores, más agradables, más comunicativos, más claros, más reforzadores, más seguros y más comprometidos con la enseñanza.

En síntesis, puede concluirse que los profesores consideran que sus propios progresos en autoestima, es decir, en la conciencia del propio valer, son considerables y constituyen una valiosa herramienta para poder valorizarse en su trabajo y valorizar a sus alumnos. Sin estas últimas áreas fuertes no parece posible mejorar la calidad de la educación impartida.

d. Actitudes en la sala de clases

Como ya se ha descrito, un eje central de la capacitación otorgada fue el desarrollo de la autoestima de los profesores y de los alumnos. Esto implica trabajar habilidades de comunicación, fomentar relaciones interpersonales cálidas, cercanas y la interacción entre los diferentes actores, promover la valorización, en un marco de respeto mutuo, sin imponer nada. En lo más específico, lo anterior significa trabajar con los profesores en diversas sub-áreas de la autoestima, para que ellos a su vez, lo hagan con sus alumnos.

El Cuadro 35 presenta lo que los profesores señalan como cambios personales en actitudes dentro de la sala de clases producidos por la participación en el Programa Interactivo.

Cuadro 35: Percepción de los profesores de los aportes del Programa Interactivo a su actitud en la sala de clases, en porcentaje*. Cañete, noviembre 1997 (n=117).

ACTITUDES EN LA SALA DE CLASES	%
Escuchar a los niños	34
Valorar sus pequeños logros	44
Valorar su cultura y entorno	31
Valorar su participación	16
No criticar a los niños en público	20
Reconocer mis errores	25
Valorar el esfuerzo	22
Estimular el interés por aprender	47
Estimular la iniciativa	10
Hacer sentirse importantes a los niños	38
Demostrarles confianza en sus capacidades	42
Dar oportunidad al niño para expresarse	29
Evitar etiquetar a los niños con dificultades	10
Motivarlos a pensar y reflexionar por sí mismo	54

* Marcar las cinco más importantes

Puede apreciarse que un alto porcentaje de profesores afirma que la participación en el programa les ha permitido desarrollar una serie de actitudes positivas hacia los niños como motivarlos a pensar y reflexionar por sí mismos, estimular el interés por aprender, valorar sus logros, demostrar confianza en sus capacidades y hacerlos sentirse importantes.

A través de cuestionarios diseñados para que los profesores evalúen a sus alumnos puede observarse que ellos consideran que la participación en el programa ha sido muy beneficiosa para los alumnos, como lo muestra el Cuadro 36.

Cuadro 36: Percepción de la conducta social de los alumnos según los profesores, en porcentaje. Cañete, enero 95 - noviembre 97 (n=111).

CONDUCTA SOCIAL DE LOS ALUMNOS	ENERO 1995			NOVIEMBRE 1997		
	Siempre	Frecuentemente	A Veces Rara Vez Nunca	Siempre	Frecuentemente	A Veces Rara Vez Nunca
	%	%	%	%	%	%
Participan activamente	17	55	28	47	46	7
Tienen iniciativa	6	45	48	15	63	22
Expresan sus ideas frente a los demás	15	39	46	33	53	14
Se muestran agresivos	3	13	83	0	4	96
Se ayudan entre ellos	20	50	30	33	54	13
Se muestran seguros	4	35	60	16	64	20
Se interesan por aprender	17	45	37	30	55	15
Expresan y reconocen emociones	13	35	51	35	45	20
Les cuesta escuchar	3	30	67	2	23	75
Se muestran desordenados	1	17	82	0	18	82

Según los profesores, los alumnos muestran una serie de cambios conductuales como participar activamente, expresar y reconocer emociones, expresar sus ideas frente a los demás, ayudarse más entre ellos, tener más interés por aprender, sentirse más seguros, lo que indica un positivo desarrollo de la autoestima y del interés por las actividades escolares.

e. Relaciones interpersonales con los profesores participantes

La participación en el Programa Interactivo, además de la capacitación en contenidos específicos y metodologías, ha traído una serie de beneficios para los profesores según ellos lo manifiestan. Entre otros, han podido establecer lazos con colegas de otras escuelas de la comuna con quienes no habían tenido la oportunidad de reunirse para conocerse, programar juntos o analizar sus problemas pedagógicos. Además de esos lazos también han mejorado las relaciones entre colegas al interior de cada escuela y de éstos con el equipo directivo, fortaleciéndose el trabajo en equipo y las posibilidades de recibir apoyo. Después de su participación en este programa de perfeccionamiento los profesores sienten que no sólo ha aumentado la cantidad de trabajo en equipo sino fundamentalmente la calidad de éste. Perciben que hay más intercambio de experiencias académicas y ellos se sienten más valorados en sus aportes pedagógicos. Esto puede apreciarse en el Cuadro 37.

Cuadro 37: Percepción de los profesores de las relaciones al interior de la escuela, en porcentaje. Cañete, enero 95 - noviembre 97 (n=111).						
RELACIONES INTERPERSONALES	ENERO 1995			NOVIEMBRE 1997		
	Muy Bueno %	Bueno %	Regular Escaso o Nulo %	Muy Bueno %	Bueno %	Regular Escaso o Nulo %
Relaciones interpersonales entre colegas	41	43	16	57	33	10
Relaciones con el equipo directivo	50	41	9	67	28	5
Cantidad de trabajo en equipo	7	47	46	32	58	10
Calidad trabajo en equipo	8	59	33	57	33	10
Valorización de los aportes pedagógicos	15	55	30	61	36	3
Apoyo de los colegas	25	47	27	41	46	13
Intercambio de experiencias académicas	7	50	43	30	57	13

f. Relaciones con los padres de familia

El trabajo efectuado durante el programa con los profesores, en torno a los padres de familia, su conocimiento y valoración, ha permitido una evolución positiva de las relaciones entre los padres y los profesores. Así, éstos señalan que con su participación en el programa han aprendido a entender que familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios, darles oportunidad para que participen, valorar a los padres y acoger sus sugerencias. Lo anterior puede apreciarse en el Cuadro 38.

Cuadro 38: Percepción de los profesores de los aportes del Programa Interactivo a la actitud del profesor con los padres, en porcentaje. Cañete, noviembre 1997 (n= 117).

ACTITUDES HACIA LOS PADRES	%
Valorizar a los padres	47
No pedirles lo que no pueden hacer	17
Reforzarlos cuando cooperan	25
Darles oportunidad para participar en lo que ellos hacen bien	50
Darles tiempo para atenderlos individualmente	10
Acoger sus sugerencias	37
Aceptar que no siempre se estará de acuerdo	8
Evitar plantear problemas personales ante los demás padres	6
No exigirles que sean profesores de sus hijos en casa	9
Entender que los roles de los padres y la escuela son diferentes pero complementarios.	68

* Marcar los cinco más importantes.

Por otro lado, los profesores señalan una buena respuesta de los padres a los cambios observados en la escuela, en los profesores y en la atención a los niños. Así, ellos perciben que los padres participan más en la escuela, expresan más frecuentemente sus ideas y opiniones y ha aumentado el apoyo que le dan a sus hijos en las tareas escolares y el interés por lo que ellos hacen en la escuela. Esto puede apreciarse en el Cuadro 39.

Cuadro 39: Percepción de los profesores en relación a las actitudes de los padres del establecimiento antes y después de participar en el Programa Interactivo, en porcentaje. Cañete, enero 95 - noviembre 97 (n=111).				
ACTITUDES DE LOS PADRES	ENERO 1995		NOVIEMBRE 1997	
	Siempre/ Frecuentemente %	A Veces Rara Vez Nunca %	Siempre/ Frecuentemente %	A Veces Rara Vez Nunca %
Participan en la escuela	42	57	83	17
Expresan sus ideas y opiniones	25	75	75	25
Muestran interés en lo que hacen sus hijos	22	78	67	33
Se muestran agresivos	7	93	4	96
Les es indiferente lo que pasa en la escuela	32	67	12	88
Apoyan a sus hijos con sus tareas escolares	14	86	48	52
Respetan al profesor	89	11	99	1

g. Atribuciones de éxito y fracaso

Durante la realización del “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” también se quiso evaluar el sistema atribucional de los profesores. Para ello, al iniciar y al finalizar el programa se les preguntó cuáles eran los factores más importantes para el éxito escolar de los alumnos, y cuáles los aspectos del profesor, del alumno y las familias que más influían en éste y también cuáles eran los factores que más influían en el fracaso escolar.

Al inicio consideraron que los factores fundamentales para el éxito escolar eran la autoestima del niño, la metodología que usa el profesor en la sala de clases y la capacidad del niño para aprender.

Al finalizar el programa consideraron en un alto porcentaje que los factores fundamentales eran no sólo la metodología que usa el profesor, la autoestima del niño, sino la organización y planificación del profesor en la sala de clases. Este último aspecto que fue mencionado sólo por un 17% de los profesores en 1995, fue mencionado por el 41% a fines de 1997 (ver Cuadro 40).

Al preguntarles cuáles son los aspectos del profesor que más favorecen el aprendizaje de los alumnos antes y después, aparece mencionada la actitud de apoyo y valorización de los alumnos y la metodología del profesor. Al finalizar el programa la planificación de actividades se agrega como un factor clave aumentando su frecuencia de sólo 35% a 61% (ver Cuadro 41).

A continuación se presentan los Cuadros 40 y 41 que resumen esta información.

Cuadro 40: Percepción de los profesores de cuáles son los factores más importantes para el éxito escolar de los alumnos, en porcentaje*. Cañete, enero 95 - noviembre 97 (n =111).

FACTORES MAS IMPORTANTES PARA EL EXITO ESCOLAR	ENERO 1995 %	NOVIEMBRE 1997 %
La capacidad del niño para aprender	33	31
La autoestima del niño	73	62
La ayuda que el niño recibe en la casa	23	26
Los materiales de apoyo en la sala de clases	26	29
La metodología que usa el profesor en la sala de clases	60	70
El apoyo y guía permanente de su profesor	28	22
La organización y planificación del profesor en la sala de clases	17	41
El nivel socioeconómico de la familia	11	3
La constitución y avenencia familiar	5	7
El clima emocional en la sala de clases	12	10
La autoestima del profesor	15	6

* Marcar los tres más importantes

Cuadro 41: Percepción de los profesores de cuáles son los aspectos de ellos mismos que más favorecen el aprendizaje de los alumnos, en porcentaje. Cañete, enero 95 - noviembre 97 (n = 111).		
FACTORES DEL PROFESOR QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE	ENERO 1995 %	NOVIEMBRE 1997 %
Actitud de apoyo y valorización de los alumnos	76	70
Metodología de trabajo	62	64
Preparación de clases	12	18
Planificación de las actividades	35	61
Dominio de los contenidos	32	24
Autoestima del profesor	23	21
Motivación del profesor	62	45

* Marcar los 3 más importantes

Al preguntárseles cuáles son los factores del niño y de la familia que más influyen en el éxito escolar no se observó ningún cambio atribucional. En ambas ocasiones ellos consideraron que los factores claves del niño son la seguridad personal, el interés por aprender y la responsabilidad y que los factores claves de la familia son la importancia que los padres dan al estudio de sus hijos, la participación de ellos en la escuela y la ayuda que dan a sus hijos.

En el sistema atribucional del fracaso tampoco se vieron grandes cambios. Tanto al iniciar como al terminar el programa, los profesores atribuyen el fracaso a factores relacionados con la familia (poco apoyo y preocupación, bajo nivel cultural y socioeconómico), con el profesor (metodología inadecuada) y con los niños mismos (asistencia irregular, baja autoestima). Vale la pena destacar que la desmotivación y falta de interés de los niños que era mencionado como un factor poco importante (lugar 9) pasó a ser un factor clave (lugar 2).

En síntesis, puede afirmarse que los resultados observados en los profesores, que cubren aspectos tan diversos como compromiso, motivación, contenidos, metodologías, autoestima, actitudes, relaciones interpersonales y atribuciones respecto del éxito escolar de los alumnos son altamente satisfactorios y muy positivos.

Los diferentes análisis efectuados muestran que los profesores han mostrado un alto compromiso con el programa, han aumentado su nivel de conocimientos en contenidos, metodologías de enseñanza, evaluación y planificación. Por otra parte, ellos han mejorado su propia autoestima, su valorización personal y profesional, las actitudes hacia los niños, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales con otros colegas y las relaciones con los padres de familia.

Todo lo anterior permite sostener que los objetivos del Programa Interactivo para con los profesores han sido logrados, y que la metodología de capacitación a través de variadas modalidades: Jornadas, Reuniones Mensuales, Talleres de Apoyo Pedagógico y Reuniones de Directores y con contacto directo con la realidad de las escuelas (Visitas, Apoyo en Psicología Educacional), ha sido adecuada.

2. RESULTADOS NIÑOS

En los niños, como ya se dijo, se evaluaron por una parte los cambios en rendimiento (lectura, escritura y razonamiento lógico matemático) y en autoestima y habilidades de comunicación, medidos a través de pruebas objetivas. Por otra parte, se compararon los rendimientos obtenidos en la prueba nacional SIMCE. Para evaluar los cambios se decidió analizar las conductas de entrada de los niños a cada curso de la escuela en el mes de marzo de cada año; es decir, no se presenta aquí un seguimiento de los mismos niños, sino que se observa cómo están llegando los niños a cada curso en el mes de marzo de cada año.

El presente capítulo resume los resultados logrados por los niños en los tres años de aplicación del “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” en la comuna de Cañete (1995-1998).

a. Rendimiento en lectura

La lectura es una destreza básica fundamental para la vida. Si un niño no lee adecuadamente, ni comprende lo que lee, verá limitado seriamente su futuro. Es claro que no basta deletrear ni lograr la mecánica lectora, sino que se requiere una lectura fluida y una comprensión adecuada. En relación a la lectura, se consideró importante evaluar los progresos de los niños en cuanto a calidad y velocidad de lectura oral y comprensión lectora.

Al aprender a leer no se pasa del no dominio al dominio total, es así que se puede leer haciendo inflexiones de voz después de cada sílaba, de cada palabra, de dos o tres palabras o por unidades de sentido. Según su calidad, la lectura oral puede clasificarse en varios tipos. El nivel más bajo es un nivel no lector, seguido de una lectura silábica. El tercer nivel corresponde a una lectura palabra a palabra, el cuarto a una lectura por unidades cortas y el mejor nivel a una lectura fluida.

Los alumnos con una lectura silábica o palabra a palabra no sólo leen en forma muy lenta, sino que gastan toda su energía en decodificar y tienen por lo tanto un escaso o nulo acceso a la comprensión. La meta de la educación básica debe ser no sólo que los alumnos aprendan a leer tempranamente sino que dominen el proceso lo antes posible, que lo

automaticen, a fin de poder acceder a los contenidos. El gran objetivo de la lectura es la comprensión lectora.

Resulta por tanto importante que los niños lleguen cuanto antes a un nivel de fluidez en la lectura y que ojalá todos lo logren. De otra manera los hábitos de lectura se pierden tempranamente y se pasa a un nivel de analfabetismo en la práctica (es tanta la dificultad que implica la lectura que no se lee).

La evaluación inicial de Cañete mostró importantes carencias en dominio lector. Es así que se observó que:

- * Un 60% de los alumnos que iniciaba 2º básico y un 20% de los que iniciaba 3º eran no lectores.
- * Un 41% de los alumnos que iniciaban el 2º ciclo (5º básico) leía en forma muy insuficiente, es decir, leía silábicamente o palabra a palabra o bien eran no lectores (4%).
- * Recién en 6º básico la mitad de los alumnos habían alcanzado un nivel de lectura fluido, es decir, habían aprendido a leer correctamente.

El Programa Interactivo logró impactar en el área de lectura, es así que después de tres años los niños no lectores de 2º básico disminuyeron de 60% a 41%, los no lectores de 3º disminuyeron de 20% a 6%, los alumnos que iniciaban el 2º ciclo con una lectura insuficiente disminuyeron de 41% a 18%, y los alumnos que leen correctamente en dicho ciclo aumentaron en general y muy especialmente en 5º y 6º básico.

El Cuadro 42 presenta los cambios en la condición lectora de los alumnos curso a curso entre 1995 y 1998.

Cuadro 42: Niveles de calidad de lectura oral. Porcentaje de alumnos por categorías agrupadas. Cañete, 1995 - 1998 (n=1755 - n = 1761). Ev. vía profesor.							
CURSO	CATEGORIA LECTORA	NO LECTORES		SILABICOS + PALABRA A PALABRA		UNIDADES CORTAS + FLUIDOS	
		1995	1998	1995	1998	1995	1998
2° básico		60.1	40.9	36.2	52.2	3.7	6.9
3° básico		20.0	6.0	49.0	45.0	31.0	49.0
4° básico		4.3	3.3	44.8	44.6	50.9	52.0
5° básico		4.0	1.1	37.1	16.8	58.9	82.1
6° básico		0.8	0.0	20.5	9.6	78.6	90.3
7° básico		0.0	0.9	14.2	14.0	85.8	85.1
8° básico		0.0	1.0	11.0	6.0	89.0	93.0

Vale la pena recordar que para tener acceso a la comprensión lectora lo mínimamente aceptable es leer unidades cortas. El Cuadro 42 nos muestra que en 1995 sólo un tercio de los alumnos de 3° leía unidades cortas o fluidamente y que recién en 7° básico sobre un 80% de los alumnos era capaz de hacerlo. En 1998 ya un 50% de los alumnos de 3° y sobre el 80% de los de 5° básico y de los cursos superiores tenían acceso a la comprensión lectora.

Este avance en lectura que mostró la evaluación vía profesor hecha en marzo 95 y marzo 98 también lo corrobora la evaluación vía evaluadores externos (psicólogos) hecha a todos los alumnos de 3° a 6° básico en noviembre 1996 y noviembre 1998. Resultaba de especial interés evaluar estos cursos ya que el aprendizaje de la lectura se focaliza en primero y segundo básico y por lo tanto se supone que todos los alumnos de 3° hacia adelante deberían dominar el proceso lector.

El Cuadro 43 presenta los resultados obtenidos.

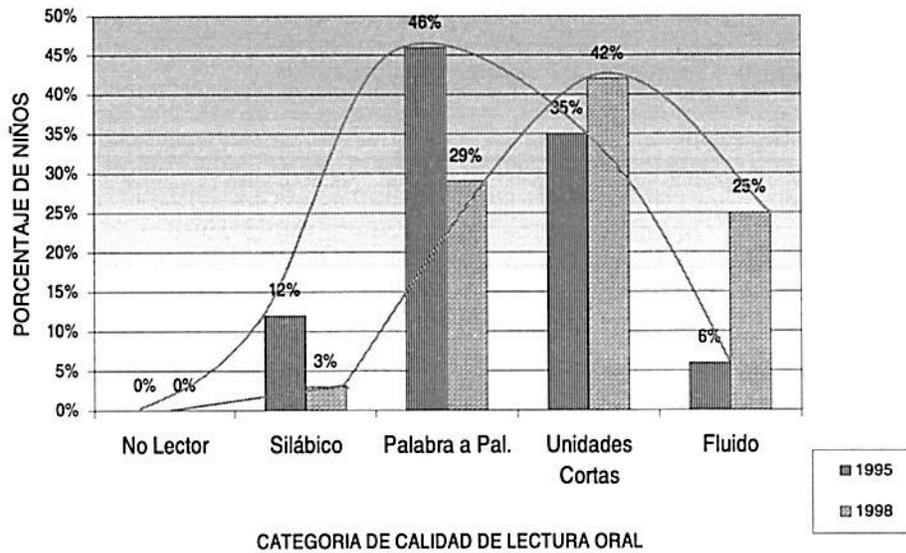
Cuadro 43: Calidad de lectura oral. Porcentaje de alumnos por categorías agrupadas y por curso. Cañete, 1996 - 1998. (n = 993 - n = 963). Ev. externa.							
CURSO	CATEGORIA LECTORA	NO LECTORES		SILABICOS + PALABRA A PALABRA		UNIDADES CORTAS + FLUIDOS	
		1996	1998	1996	1998	1996	1998
3° básico		10	3	50	30	40	66
4° básico		4	2	49	35	47	63
5° básico		1	0	34	25	65	75
6° básico		0	0	22	11	78	89
TOTAL		4	1	40	25	56	73

Puede observarse que hubo un claro avance en lectura en estos años, disminuyendo en cada uno de los cursos evaluados el porcentaje de niños con una lectura insuficiente (no lectores, silábicos, palabra a palabra) y aumentando el porcentaje de niños con una lectura adecuada, que les permite focalizar su atención en los contenidos y no en la tarea de decodificar. En la muestra total de alumnos de 3° a 6° básico el porcentaje de alumnos que lee correctamente aumentó de sólo un 56% a un 73%.

En Cañete, gran parte del apoyo dado a las escuelas a través de la modalidad "Apoyo en Psicología Educacional (APE)" se focalizó en la realización de talleres de lectura para los alumnos de aprendizaje regular. Es así que del total de talleres realizados, que fueron 151, 133 fueron de lectura. Tal como se mencionó (ver I Parte, sección C) cada taller consiste en mínimo 12 sesiones de trabajo sistemático y continuado con un grupo de alumnos seleccionados. Los talleres son realizados por el profesor con apoyo directo de un psicólogo educacional. Varias de las sesiones están a cargo del psicólogo, quien modela el trabajo a realizar con los niños y el resto las realiza el propio profesor.

El Cuadro 44 presenta los resultados alcanzados en lectura por los alumnos de 3° a 8° básico pre y post participación en estos Talleres de Lectura.

Cuadro 44: Resultados alcanzados en lectura por los alumnos de aprendizaje regular pre y post participación en los Talleres de Lectura. APE Cañete (n= 502).



Se puede observar que hubo un claro avance de los grupos. De hecho los alumnos silábicos disminuyeron de 12% a 3% y los alumnos con un buen nivel de lectura (unidades cortas, fluidos) aumentaron de 41% a 67%. Se puede observar que la mayoría de los niños se ubicaba, pre taller, en la categoría palabra a palabra y que post taller se ubica en la categoría unidades cortas.

Los avances en lectura se reflejaron más en la calidad de lectura oral que en la velocidad. En velocidad lectora si bien hubo progresos estadísticamente significativos en todos los cursos, menos séptimo, los niveles alcanzados son claramente insuficientes. Es así que los niños al iniciar 5° básico alcanzan una velocidad promedio de 79 palabras por minuto (pp/m) y al iniciar 8° de 106pp/m. Es importante señalar, que en los diversos cursos, los niños que alcanzan una calidad adecuada también logran una buena velocidad. Dado que en la metodología elegida para evaluar calidad y velocidad lectora cada niño, tenga o no dificultades, debe leer el texto presentado en forma completa, en el promedio general están influyendo fuertemente los tiempos alcanzados por los alumnos con una lectura insuficiente.

El nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos, luego de tres años de programa, fue evaluado en dos cursos corte: 3° y 6° básico en base a la “Prueba Interamericana de Lectura” (Guidance Testing Associates, 1962) que evalúa tres áreas: nivel de comprensión, velocidad de comprensión y vocabulario.

El Cuadro 45 muestra los resultados alcanzados.

Cuadro 45: Resultados en comprensión lectora alcanzados por los alumnos de 3° y 6° básico, en percentiles. Cañete, 1995-1998.					
CURSO	1995		1998		NIVEL DE SIGNIFICACION $p \leq$
	Nº ALUMNOS EVALUADOS	PERCENTIL	Nº ALUMNOS EVALUADOS	PERCENTIL	
3° Básico	230	31.1	236	47.1	0.0001
6° Básico	223	21.8	2445	35.6	0.0001

Puede apreciarse que la comprensión de la lectura mostró tanto en 3° como en 6° básico progresos estadísticamente significativos entre 1995 y 1998.

En 3° básico los alumnos mejoraron desde un percentil 31.1 a 47.1 lo que ubica a los niños de Cañete en un rango muy cercano al promedio en cuanto a comprensión de lectura silenciosa, luego de tres años de intervención. Los progresos observados fueron estadísticamente significativos para el total de la prueba y en cada una de las áreas evaluadas, dándose el mayor progreso en el área de vocabulario y el menor en el área velocidad de comprensión.

En 6° básico si bien los resultados alcanzados son más bajos también se observa un progreso importante ($p \leq 0.0001$), en el total de la prueba y en cada una de las áreas evaluadas. Nuevamente el área de más progreso y de más logro absoluto fue vocabulario.

A modo de síntesis se puede señalar que en cuanto a lectura, los avances de los niños de las escuelas participantes, después de efectuado el programa, son muy significativos en las diversas áreas evaluadas: en calidad, en velocidad y en comprensión. Es necesario destacar

que a pesar de haber habido progresos importantes en lectura, en esta área aún queda mucho por hacer. Es necesario seguir estimulando la calidad y la velocidad de la lectura a fin de lograr que ojalá todos los alumnos dominen el proceso y que lo hagan lo más tempranamente posible. En comprensión lectora los logros señalan que hay que seguir estimulando esta área en la enseñanza básica en general y muy especialmente en el segundo ciclo (5° a 8° básico).

b. Rendimiento en escritura

En relación a escritura, se evaluó la evolución en redacción que tuvieron los alumnos pre y post Programa Interactivo en dos cursos corte: 4° y 6° básico.

A los alumnos de estos cursos se les aplicó una adaptación del sub-test de redacción de la “Prueba de Lectura y Lenguaje Escrito” (Hammill et al, 1982), que consiste en pedirle a los niños que observen una serie de tres dibujos y luego escriban un cuento para decir lo que pasa en ellos.

Los textos escritos fueron corregidos por un juez experto externo con dos criterios:

- Un criterio que analiza aspectos más formales de la producción de textos tales como pertinencia de las unidades del texto, utilización de puntuación y coherencia temática. (9 de las 20 categorías originales del “Test de Redacción de Hammill”).
- Un criterio que interpreta la producción escrita en base a categorías o niveles que dicen relación con la productividad y la calidad concreto-abstracta de las ideas (Feldman, 1974, en Condemarín y Chadwick, 1989).

Los resultados muestran que tanto en 4° como en 6° básico hubo más progresos en la productividad y abstracción de las ideas que en los aspectos más formales.

De acuerdo al criterio Hammill hubo cambios estadísticamente significativos en ítemes como “Escribe una historia con una conclusión bien señalada” o “Escribe una historia que incorpore a los tres dibujos” y no los hubo en ítemes como “Uso de párrafos en la escritura” o “Uso de diálogo”.

De acuerdo al criterio de Feldman, tanto en 4º como en 6º básico aumentó en forma estadísticamente significativa el porcentaje de alumnos que igualaban o superaban la categoría de redacción esperada para su edad. Este cambio fue especialmente importante en 4º básico donde el porcentaje de alumnos “bien” aumentó de 55 a 68%.

Estos resultados podrían dar cuenta de un trabajo importante de los profesores que han enfatizado más la producción de textos coherentes, creativos y con sentido comunicativo que los aspectos destinados a aprender las reglas caligráficas, ortográficas y formales de la redacción. Los profesores, en la capacitación de lenguaje oral y escrito con Fundación Educacional Arauco y en las capacitaciones entregadas por el Ministerio, producto de la Reforma Educacional, han sido estimulados a trabajar en la redacción de variados textos, sobre la base de funciones comunicativas del lenguaje, tales como el relato de experiencias personales y relacionales, creaciones divergentes y poéticas, microperiodismo y ficción, sin descuidar los aspectos formales de gran importancia para una comunicación efectiva.

c. Rendimiento en razonamiento lógico matemático

Para evaluar el resultado en razonamiento lógico matemático se utilizaron dos mediciones paralelas. Por una parte se aplicó a cada curso de 1º a 8º básico una prueba objetiva diseñada por el equipo docente de apoyo en matemática y posteriormente revisada (Cofré & Tapia 1991; Lucchini & Torretti, 1994) y por otra, se aplicó a los alumnos de 4º y 7º básico, una segunda medición (Test de IOWA). Las pruebas de cada curso las aplicaron los propios profesores luego de una rigurosa capacitación en su uso y el “Test de IOWA” lo aplicaron evaluadores externos.

El Cuadro 46 muestra los resultados alcanzados por los alumnos de cada curso en las pruebas de Fundación Educacional Arauco. Los resultados de un curso con otro no son comparables pues se trata de pruebas distintas.

Cuadro 46: Resultados en razonamiento lógico matemático por curso, en porcentaje de logro. Cañete, 1995-1998 (n = 2020 - n = 1997).			
CURSO	1995 % DE LOGRO	1998 % DE LOGRO	NIVEL DE SIGNIFICACION p ≤
1º básico	62.5	68.5	0.0023
2º básico	59.2	67.8	0.0001
3º básico	53.4	63.4	0.0001
4º básico	49.1	56.0	0.0001
5º básico	46.9	55.0	0.0001
6º básico	46.5	58.1	0.0001
7º básico	43.4	51.0	0.0001
8º básico	44.8	47.4	N.S.*

* N.S. No significativo

Puede observarse que hay una clara mejoría en el rendimiento en matemática entre 1995 y 1998. Los porcentajes de logro incrementaron en todos los cursos siendo las diferencias estadísticamente significativas de 1º a 7º básico. El cuadro también nos muestra que en 1995 seis de los ocho cursos evaluados obtuvieron porcentajes de logro inferiores a 55% y que en 1998 sólo dos de los ocho lo hicieron.

Si bien estos porcentajes son muy inferiores a lo esperable (logros superiores al 70%), se ve un progreso evidente y coherente habiendo mejores logros de 1º a 6º básico que en 7º y 8º. La mayor capacitación de los profesores en metodología y conocimientos parecen impactar más en los aprendizajes iniciales de las matemática que en los cursos superiores donde los alumnos ya traen una acumulación de déficits y de errores.

Al analizar los logros en razonamiento lógico-matemático por áreas, se observa que en Primero Básico hubo diferencias significativas en numeración, geometría y lógica y conjuntos entre 1995 y 1998. Las áreas de orientación espacial y de comparación de cantidades estaban inicialmente bien (sobre el 70% de logro) y mantuvieron o incrementaron en forma leve el promedio entre ambos años. De Segundo a Octavo Básico,

en que cada prueba mide las áreas de numeración, operatoria, resolución de problemas y varios (geometría, medición y lógica) se observaron diferencias significativas en la gran mayoría de los cursos.

El Cuadro 47 presenta esta información.

Cuadro 47: Resultados en razonamiento lógico matemático, por área y por curso. Diferencias estadísticamente significativas. Cañete 1995-1998 (n = 1759 - n = 1755).				
CURSO \ AREAS	NUMERACION	OPERATORIA	RESOLUCION DE PROBLEMAS	ARIOS
2° básico	***	**	***	N.S.
3° básico	***	***	N.S.	***
4° básico	***	***	N.S.	N.S.
5° básico	***	***	**	***
6° básico	N.S.	***	***	***
7° básico	***	***	***	***
8° básico	*	*	N.S.	N.S.

*** $p \leq 0.001$
 ** $p \leq 0.01$
 * $p \leq 0.05$
 N.S. No significativo

El Cuadro 47 muestra que operatoria es la única de las cuatro áreas evaluadas en que se observan progresos estadísticamente significativos en todos los cursos de 2° a 8° básico y que en numeración hubo progresos en todos los cursos menos 6°. Tanto en resolución de problemas como en varios (geometría, medición y lógica), los mayores progresos se dieron en el segundo ciclo.

El "Test de IOWA" corrobora que hubo progresos en razonamiento lógico matemático entre 1995 y 1998, pero que aún queda mucho trabajo por hacer en esta área. Si bien hubo progresos estadísticamente significativos en 4° básico y 7° básico tanto en el test total como en cada una de las áreas evaluadas (operatoria, resolución de problemas y habilidades matemática), los resultados del Test de IOWA señalan que en 4° básico, a pesar

de los progresos, hay un retraso pedagógico de 1,5 años con respecto a la muestra de estandarización de U.S.A. y que en 7º, hay un retraso pedagógico de 2 años respecto a la misma muestra. Estos resultados se ven influidos no sólo por el no dominio de conocimientos sino, fuertemente, por la baja velocidad de ejecución.

d. Rendimiento en la Prueba Nacional Simce

La prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) ha sido concebida para medir la calidad de la educación a nivel nacional. Se aplica desde 1989 a fines de 4º y 8º básico y evalúa el logro de objetivos básicos en Castellano, Matemática, y actualmente en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Esta prueba se realiza cada dos años evaluándose los 4ºs básicos en los años pares y los 8ºs años en los impares.

El SIMCE se aplica a escuelas medianas o grandes y se está recién implementando en forma experimental en algunas escuelas combinadas uni, bi o tridocentes.

Así puede señalarse que, de las 23 escuelas de Cañete participantes en el programa, sólo a once de ellas se les aplicó SIMCE en 1993 (8º Básico) y a sólo doce en 1994 (4º Básico), años que corresponden a la última medición antes de iniciar el Programa Interactivo, en enero de 1995.

El Cuadro 48 nos recuerda los promedios SIMCE de los alumnos de 4º y 8º básico de las escuelas rurales de Cañete, al iniciar el Programa Interactivo.

Cuadro 48: Resultados SIMCE 4º y 8º básico. Inicio Programa Interactivo. Cañete, 1995.				
	CASTELLANO		MATEMATICAS	
	\bar{x} ESCUELAS RURALES	\bar{x} NACIONAL	\bar{x} ESCUELAS RURALES	\bar{x} NACIONAL
4º básico	47.7	67.4	46.9	69.3
8º básico	44.5	58.9	47.6	56.3

Puede observarse que el punto de partida de las escuelas era muy bajo, con menos de un 48% de logro de los objetivos mínimos tanto en Castellano como en Matemática, en 4º y 8º básico. Esto las ubicaba a gran distancia de los promedios nacionales que alcanzaban alrededor de un 68% de logro de los objetivos mínimos en 4º básico y de un 58% de logro en 8º.

En 4º básico no es posible hacer una evaluación de impacto del programa total (1994-1998) ya que en 1998 no se aplicó SIMCE a los 4º. La evaluación parcial hecha después de dos años de programa mostró que el promedio nacional mejoró 4.4 puntos en Castellano y 1.9 puntos en Matemática. Las escuelas participantes en el Programa Interactivo mejoraron 5.7 puntos en Castellano y 6.6 puntos en Matemática (3.5 veces el progreso nacional). La evaluación 1999 será de especial importancia para conocer el impacto del programa en el Primer Ciclo.

En 8º básico sí es posible hacer una evaluación de impacto. El Cuadro 49 muestra cómo evolucionaron los resultados de las escuelas rurales en 8º básico entre 1993 y 1997, luego de tres años de participación en el Programa Interactivo.

Cuadro 49: Resultados SIMCE 8 ^{os} Básicos 1993 -1997.						
	CASTELLANO			MATEMATICAS		
	1993	1997	EVOLUCION 93-97	1993	1997	EVOLUCION 93-97
Promedio Nacional	58.9	65.2	+ 6.3	56.3	62.7	+ 6.4
Promedio Escuelas Rurales Cañete	44.5	54.3	+ 9.8	47.6	58.7	+ 11.1

Al observar la evolución de las escuelas se aprecia que mejoraron más que el promedio nacional tanto en Castellano como Matemática (casi el doble), y que la distancia entre el promedio nacional y el promedio alcanzado por las escuelas va disminuyendo. De hecho en Matemática las escuelas se encuentran actualmente a sólo 4 puntos del promedio nacional.

Los resultados SIMCE muestran que las escuelas están mejorando bastante, que hay logros tanto en Castellano como en Matemática, pero que queda aún mucho por hacer para que las escuelas alcancen logros realmente adecuados.

d. Desarrollo de la autoestima

La autoestima de los alumnos se evaluó a través de un instrumento diseñado por especialistas de Fundación Educacional Arauco: Test de Desarrollo Emocional y Autoestima, (Haeussler & Marchant, 1991). Este instrumento mide la autoestima de los alumnos a través de la percepción que el profesor jefe tiene de cada uno de ellos.

Este se aplicó a todos los alumnos desde kinder hasta 8º año de Educación Básica en junio de 1995 y 1998. Los resultados se presentan en el Cuadro 50.

Cuadro 50: Resultados en Autoestima por curso, en puntajes T. Cañete 1995-1998 (n=2184 - n=2087).			
CURSO	1995 PUNTAJE T	1998 PUNTAJE T	NIVEL DE SIGNIFICACION p ≤
Kinder	52.4	55.3	0.007
1º básico	48.8	54.3	0.0001
2º básico	49.0	57.1	0.0001
3º básico	50.6	55.0	0.0001
4º básico	50.6	53.5	0.0004
5º básico	53.7	59.7	0.0001
6º básico	55.6	55.5	N.S.*
7º básico	51.3	57.1	0.0001
8º básico	49.7	56.8	0.0001

* N.S. No significativo

Puede observarse que los profesores de Cañete, en general, no perciben a sus alumnos con baja autoestima. De hecho en todos los cursos los puntajes iniciales obtenidos fueron superiores a un T 48 que corresponde a una autoestima normal, casi promedio. A pesar de este resultado inicial, no tan bajo, los resultados 1998 muestran que hubo un incremento

significativo de la autoestima de los alumnos, según la percepción de los profesores, en todos los cursos, menos 6° básico en que los buenos puntajes obtenidos se mantuvieron, después de los tres años de participación en el Programa Interactivo.

La autoestima de los alumnos también fue evaluada a través de un test de autoreporte: el “Test Breve de Autoestima” (Haeussler, Marchant & Torretti, 1992) en tres cursos corte: 3°, 6° y 8° básico. Esta evaluación corrobora que hubo progresos significativos en autoestima en los alumnos entre 1995 y 1998 ($p \leq 0.001$), y que estos fueron especialmente importantes en Tercero y en Sexto Básico, en que los alumnos logran una autoestima normal (T 46).

En síntesis, los resultados logrados por los niños de las escuelas participantes en pruebas objetivas de rendimiento en lectura, comprensión lectora y escritura, comparados con normas nacionales y extranjeras, así como los de matemática y los progresos en la prueba nacional SIMCE, permiten sostener que se han alcanzado ampliamente los objetivos planteados en cuanto a aumentar en los niños el desarrollo de destrezas básicas y sus rendimientos en lectura y matemática. Por otra parte, son muy satisfactorios los aumentos en autoestima después de tres años de programa, especialmente los evaluados a través de la percepción de los profesores.

Estos resultados más los reportados por los profesores en relación a que los alumnos han mejorado en su conducta e interés por aprender, demuestran que la estrategia multimodal de mejoramiento de la calidad de la educación diseñada es adecuada y que es posible mejorar resultados educativos vía perfeccionamiento docente. En una comuna como Cañete, con niveles tan altos de pobreza y tan bajos de rendimiento educativo, el compartir los logros y las carencias con los profesores y las autoridades comunales fue fundamental. El conocimiento de la realidad permitió planificar las acciones acordes a ella y desempeñar mejor la labor docente.

3. RESULTADOS ESCUELAS

Con la participación de los profesores en el Programa Interactivo, se produjeron cambios importantes en la metodología y la conducta de los profesores y, por ende, en el rendimiento y la conducta de los niños. También esta participación implicó cambios en diferentes aspectos de las escuelas mismas, como su grado de organización pedagógica, la ejecución de trabajos en equipo, el intercambio de experiencias docentes, la unidad de la escuela a través de la realización de proyectos comunes, las relaciones interpersonales entre los diferentes profesores, con los niños, y con los padres de familia. Este cambio en la percepción de la escuela ha sido valorado fuertemente por los profesores. El Cuadro 51 resume los resultados de una encuesta sobre este tema.

Cuadro 51: Percepción de los profesores del funcionamiento de sus escuelas antes y después de participar en el Programa Interactivo, en porcentaje. Cañete, enero 95, noviembre 97 (n=111).						
RELACIONES INTERPERSONALES	ENERO 1995			NOVIEMBRE 1997		
	Muy Bueno %	Bueno %	Regular Escaso o Nulo %	Muy Bueno %	Bueno %	Regular Escaso o Nulo %
Organización escuela	21	48	31	43	52	5
Discusión y análisis problemas de la escuela	25	42	33	48	47	5
Intercambio de experiencias académicas	7	50	43	30	57	13
Instancias permanentes para reunirse	24	41	35	38	48	14
Cantidad de trabajo en equipo	7	47	46	32	58	10
Calidad del trabajo en equipo	8	59	33	57	33	10
Valorización de los aportes pedagógicos	15	55	30	61	36	3
Cumplimiento de tareas y funciones	16	63	21	54	41	5
Cumplimiento de horarios y asistencia	34	56	10	72	26	2
Relaciones con el equipo directivo	50	41	9	67	28	5
Relaciones con los apoderados	27	55	18	72	25	3
Relaciones con el DAEM	41	45	13	60	28	12

Puede apreciarse en dicho Cuadro que, en general, los profesores perciben numerosos cambios en el ámbito escolar por efecto de su participación en el programa.

Es así que ven que sus escuelas están más organizadas, hay más discusión y análisis de los problemas de las escuelas, hay más intercambio de experiencias académicas, hay más trabajo en equipo, y sobre todo de mejor calidad, y hay más valorización de los aportes pedagógicos.

Por otro lado señalan que ha mejorado el cumplimiento de tareas y funciones, y de horarios y asistencia. Este es un factor muy importante ya que en las escuelas municipales se da un alto grado de Licencias Médicas y el cumplimiento de los horarios no siempre es el más adecuado.

Los profesores perciben que ha habido una clara mejoría en las relaciones del establecimiento con los apoderados y la Dirección de Educación Municipal y que las escuelas han ganado en imagen frente a los alumnos y apoderados y otras instituciones que se relacionan directamente con su quehacer.

El Cuadro 52 muestra cómo los profesores percibían la integración del establecimiento con los padres de familia, los colegas de otros establecimientos y las autoridades de la Dirección de Educación Municipal (DAEM) y del Ministerio de Educación antes y después de su participación en el Programa Interactivo. Se puede observar que ellos perciben a sus escuelas como más integradas y mejor coordinadas.

Cuadro 52: Percepción de los profesores de la integración y coordinación del establecimiento con otros, antes y después de su participación en el Programa Interactivo, en porcentaje. Cañete, enero 95, noviembre 97 (n=111).						
ACTORES	ENERO 1995			NOVIEMBRE 1997		
	Muy Bueno %	Bueno %	Regular Escaso o Nulo %	Muy Bueno %	Bueno %	Regular Escaso o Nulo %
Padres de familia	12	57	31	43	50	7
Colegas de otros establecimientos	20	47	33	38	42	20
DAEM (Municipalidad)	31	46	22	41	47	12
Ministerio de Educación	19	36	45	33	39	28

Por otra parte, según los profesores, las escuelas no sólo han ganado en organización y cohesión interna, sino también en la participación de los alumnos, de los apoderados y de la comunidad en general en eventos escolares y extraescolares. Es así que:

- Desde la percepción de los profesores los alumnos mejoraron su participación al interior de la sala de clases (ver Cuadro 34). Por otra parte asistieron a numerosos talleres de reforzamiento o de apoyo en la áreas de lectura y desarrollo cognitivo (lenguaje, pensamiento, memoria, atención). De hecho grupos de alumnos, con un promedio de 12 por grupo, asistieron tanto en horario extraescolar como en horario normal, a un total de 151 talleres entre los años 1995 y 1997.
- Desde la percepción de los profesores los padres de familia mejoraron en forma importante su participación en la escuela. Ellos señalan que en 1995 sólo un 42% asistía en forma regular a la escuela y que en 1998 dicha participación aumentó al 73% (ver Cuadro 39).

En síntesis, puede afirmarse que el impacto del programa en las escuelas participantes ha sido notorio, tanto en relaciones interpersonales, clima de trabajo y relación con la comunidad como en toma de conciencia respecto de sus necesidades de organización, planificación, evaluación y trabajo en equipo.

4. EVALUACION DEL PROGRAMA MISMO

a. Evaluación del programa por parte de los profesores

Ha sido un objetivo muy central del equipo que diseñó y aplicó el Programa Interactivo el evaluar permanentemente su funcionamiento, la marcha de las diferentes modalidades de trabajo, y los diferentes aspectos implicados en el programa.

Es así, que se evaluaron las jornadas, los talleres y las reuniones y se han aplicado una serie de encuestas a los profesores para conocer su opinión y, cuando fuese necesario, ir adaptando el programa a sus necesidades (enero 95, noviembre 95, noviembre 96, noviembre 97).

En general los profesores han considerado muy adecuada la estructura básica del programa en base a Jornadas, Visitas de Apoyo Técnico, Reuniones Mensuales, Apoyo en Psicología Educacional y Talleres de Apoyo Pedagógico. De hecho, ellos consideraron que cada una de las modalidades ha sido muy útil para su quehacer profesional, como puede apreciarse en el Cuadro 53.

Cuadro 53: Percepción de los profesores de la utilidad que han tenido las diversas modalidades de trabajo del Programa Interactivo, en notas. Cañete, noviembre 1995-1996-1997 (n=102 - 114 - 117).			
	NOVIEMBRE 1995	NOVIEMBRE 1996	NOVIEMBRE 1997
Utilidad Jornadas	6.5	6.7	6.8
Utilidad Reuniones Mensuales	6.3	6.6	6.6
Utilidad Talleres Psicología Educacional	6.7	6.7	6.8
Utilidad Visitas de Apoyo	6.4	—	6.7
Utilidad Talleres de Apoyo Pedagógico	—	6.7	6.8

Cada una de las modalidades fue muy bien evaluada por los profesores, de hecho en cuanto a clima de trabajo, organización, utilidad para su quehacer profesional y calidad de la docencia todas fueron evaluadas con nota superior a 6.5 (ver Cuadro 54).

Cuadro 54: Evaluación de los profesores de cada una de la modalidades de trabajo del Programa Interactivo, en notas. Cañete (n=114).					
	JORNADAS	REUNIONES MENSUALES	APOYO EN PSICOLOGIA EDUCACIONAL	TALLERES APOYO PEDAGOGICO	VISITAS DE APOYO
Clima de trabajo	6.8	6.7	6.9	6.8	6.8
Organización	6.8	6.7	6.9	6.8	—
Utilidad para su quehacer profesional	6.7	6.6	6.9	6.7	6.7
Calidad de la docencia	6.9	6.9	6.9	6.8	—

Al pedirles que especifiquen cuáles fueron los principales aportes que tuvieron cada una de las modalidades de apoyo, ellos destacaron:

- En las Jornadas: la actualización de conceptos pedagógicos, el compartir experiencias y la entrega de materiales pedagógicos (ver Cuadro 55).
- En las Reuniones Mensuales: el ser una instancia para compartir experiencias, la actualización de conceptos pedagógicos, la continuidad del programa de capacitación, la entrega de conocimientos específicos y la práctica de habilidades específicas (ver Cuadro 56).
- En los Talleres de Psicología Educativa, el abordar temas de relevancia como son el desarrollo de la lectura y las funciones cognitivas, el entregar una metodología de trabajo que es también aplicable para otros temas, y el entregar una herramienta útil para trabajar con niños con necesidades educativas especiales (ver Cuadro 57).

- En las Visitas: el apoyo a las escuelas y sus problemas desde los profesionales a cargo del Programa, el ser una instancia para compartir lo que se está haciendo en la escuela y el conocer desde la Fundación la realidad de las escuelas. (ver Cuadro 58).
- En los Talleres de Apoyo Pedagógico (TAP), el fortalecer el trabajo en equipo y tratar temas relevantes y oportunos (ver Cuadro 59).

Cuadro 55: Percepción de los profesores del aporte de las Jornadas de Capacitación, en porcentaje*. Cañete, noviembre 1996 (n=114).	
	NOVIEMBRE 1996 %
Entrega de conocimientos específicos	35.4
Práctica de habilidades específicas	29.2
Estrechamiento de relaciones con otros colegas	28.3
Entrega de materiales pedagógicos	51.3
Instancia para compartir experiencias	52.2
Reactualización de conceptos pedagógicos	61.1
Cambio de percepción de los temas tratados	40.7
Otros	2.7

* Marcar los tres más significativos

Cuadro 56: Evaluación de los profesores del aporte de las Reuniones Mensuales, en porcentaje*. Cañete, noviembre 1996 (n=114).	
	NOVIEMBRE 1996 %
Entrega de conocimientos específicos	37.2
Práctica de habilidades específicas	36.3
Estrechamiento de relaciones con otros colegas	16.8
Entrega de materiales pedagógicos	25.7
Instancia para compartir experiencias	59.3
Estrechamiento de las relaciones entre profesionales a cargo y profesores participantes	31.9
Reactualización de conceptos pedagógicos	57.5
Continuidad del Programa de Capacitación	39.8

* Marcar los tres más significativos

Cuadro 57: Percepción de los profesores del aporte del Apoyo en Psicología Educativa, en porcentaje*. Cañete, noviembre 1997 (n=108).	
	NOVIEMBRE 1997 %
Dar una respuesta concreta a necesidades de la escuela	49
Abordar temas de relevancia como son el desarrollo de la lectura y funciones cognitivas	63
Entregar una modalidad de trabajo aplicable a otros temas, además de lectura y desarrollo cognitivo	59
Entregar una metodología sistemática y de fácil reproducción	49
Dar una herramienta útil para trabajar con niños con necesidades especiales	57
Entregar un material útil para su trabajo	22
Otro (Especifique)	2

* Marcar los tres más significativos

Cuadro 58: Percepción de los profesores del aporte de las Visitas de Apoyo, en porcentaje*. Cañete, noviembre 1996 (n=114).	
	NOVIEMBRE 1996 %
Apoyo a la escuela y sus profesores desde los profesionales a cargo del Programa	73.6
Conocimiento desde la Fundación Educacional Arauco de mi realidad escuela	44.5
Estrechamiento de las relaciones entre profesionales a cargo y profesores participantes	39.1
Asesoría en problemas particulares y de cada escuela	43.6
Instancias para compartir lo que se está haciendo en mi escuela	61.8
Conocimiento de los niños de mi escuela	31.8
Otro	0.9

* Marcar los tres más significativos

Cuadro 59: Percepción de los profesores del aporte de los Talleres de Apoyo Pedagógico, en porcentaje*. Cañete, noviembre 1997 (n=117).	
	NOVIEMBRE 1997 %
Fortalecer las relaciones interpersonales	27
Favorecer el funcionamiento del establecimiento educacional	37
La entrega de un modelo de trabajo	37
Fortalecer el trabajo en equipo	83
Integrar aspectos personales además de los profesionales	23
Tratar temas relevantes y oportunos	60
Estrechamiento de las relaciones entre profesionales a cargo y profesores participantes	25
Otro (Especificar)	3

* Marcar los tres más significativos

En relación a los aspectos generales del programa, estos fueron muy bien evaluados en el tiempo. El Cuadro 60 muestra cómo el clima de trabajo, la organización, la adecuación de contenidos y la calidad profesional, fueron siempre evaluados con nota superior a 6.6.

Cuadro 60: Percepción de los profesores de los aspectos generales del Programa Interactivo, en notas. Cañete, noviembre 1995-1996-1997. (n = 102-114-117).			
	NOVIEMBRE 1995	NOVIEMBRE 1996	NOVIEMBRE 1997
Clima de trabajo	6.8	6.8	6.9
Organización	6.9	6.8	6.9
Adecuación de contenidos	6.8	6.7	6.8
Calidad profesionales	6.9	6.9	7.0

En relación a los aspectos metodológicos que han sido más relevantes para el quehacer pedagógico, los profesores destacan: la capacitación a través de diversas modalidades, la capacitación en destrezas básicas (LOE-RLM) y Autoestima y la metodología dinámica y participativa utilizada (ver Cuadro 61).

Cuadro 61: Percepción de los profesores de los aportes metodológicos más relevantes del Programa Interactivo, en porcentaje*. Cañete, noviembre 1997 (n=117).

	NOVIEMBRE 1997 %
Perfeccionamiento de toda la escuela en el mismo lugar	44
Capacitación en destrezas básicas (Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico-Matemático) y Autoestima	64
Fomento del compartir experiencias y aportes con otros colegas; otras escuelas	17
Trabajar a partir de rendimientos de entrada conocidos (Evaluación inicial)	7
Evaluación sistemática de logros	7
Capacitación a través de diferentes modalidades (Jornadas, Reuniones Mensuales, Visitas, Talleres de Apoyo Pedagógico, Apoyo en Psicología Educacional)	82
Capacitación por un período largo de tiempo (3 años)	4
Metodología dinámica y participativa	51
Aportes de materiales pedagógicos	30

* Marcar los 3 más importantes

Así mismo los profesores consideraron valiosos y útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje los materiales de apoyo entregados por el programa, tanto a la escuela como a ellos individualmente. Esto puede observarse en el Cuadro 62.

Cuadro 62: Percepción de los profesores de la utilidad de los materiales de apoyo elegidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en notas. Cañete, noviembre 1996 (n=112).	
TIPO DE MATERIAL	NOTA
Biblioteca General	6.8
Biblioteca Profesor	6.8
Materiales de Razonamiento Lógico Matemático	6.8
Libro de Lenguaje Oral y Escrito	6.8
Libro de Razonamiento Lógico Matemático	6.8
Libro de Autoestima	6.8

Estos materiales de apoyo pedagógico son utilizados frecuentemente por los profesores, tal como lo muestra el Cuadro 63.

Cuadro 63: Percepción de los profesores de la frecuencia de uso del material de apoyo dado por el Programa Interactivo, en porcentaje. Cañete, noviembre 1996 (n=103).						
	1 vez a la semana	1 vez cada 15 días	1 vez al mes	1 vez al semestre	1 vez al año	Nunca
Biblioteca General	75.2	14.2	8.6	1.0	0	1.0
Bibliotecas Profesor	50.5	26.2	18.7	2.8	0.9	0.9
Materiales de Razonamiento Lógico Matemático	55.6	18.2	13.1	3.0	1.0	9.1
Libros de Razonamiento Lógico Matemático	38.0	28.0	19.0	6.0	1.0	8.0
Libros de Lenguaje Oral y Escrito	45.0	27.0	19.0	4.0	3.0	2.0
Libros de Autoestima	27.2	36.8	25.5	5.7	3.8	0.9

Puede apreciarse que un 75% de los profesores utiliza la Biblioteca General todas las semanas y que más del 75% utiliza la Biblioteca Profesor al menos una vez cada 15 días. Esto es un gran logro ya que en general los profesores rurales leen poco.

En el Cuadro 61, puede apreciarse también que los profesores están haciendo uso de los materiales didácticos de Razonamiento Lógico Matemático y que consultan frecuentemente sus libros de Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico Matemático, y Autoestima que contienen un marco teórico y numerosas sugerencias metodológicas para desarrollar los diversos temas con los alumnos.

En síntesis, pese a sus muchas probables fallas, el “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica”, ha recibido una excelente evaluación por parte de los profesores y de la comunidad, que han visto en él un intento serio por contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en la comuna de Cañete.

b. Evaluación permanente y cualitativa del Programa Interactivo

Como se ha visto a lo largo de este informe, durante el curso del programa, existió un esmerado afán por evaluar permanentemente los diferentes aspectos de éste, a través de sus diversos actores.

No obstante, en toda y cada una de las instancias de contacto con autoridades y profesores, se recogieron comentarios, opiniones e inquietudes imposibles de cuantificar por su diversidad y riqueza expresiva. Las opiniones vertidas al final de una jornada, visita o reunión mensual, en las cartas, en las preguntas abiertas de las encuestas, en los videos y las conversaciones espontáneas, adquieren un significado que desborda cualquier intento de tabulación o clasificación. Los comentarios más simples tienen un valor expresivo de gran afectividad y compromiso, que ilustran las vivencias personales de los actores del programa.

Una síntesis de dichas expresiones, que se refieren a logros en relación a los profesores, los alumnos y las escuelas, y a compromisos y desafíos futuros, se recogen en este espacio.

Se entregan:

- Opiniones de las autoridades educacionales
- Opiniones de los profesores

b.1. Opiniones de las autoridades educacionales:

Al finalizar los tres años del Programa Interactivo, se pidió al Departamento de Educación Municipal de la Comuna de Cañete (DEM) y a la Dirección Provincial de Educación (DEPROV), como representantes de la Municipalidad de Cañete y del Ministerio de Educación respectivamente, que evaluaran el programa a través de una Pauta especialmente desarrollada para ese efecto.

Se pidió a los Directores del DEM Y DEPROV y a sus colaboradores más cercanos, que respondieran por escrito, catorce preguntas que tienen relación con:

- las características del programa.
- los temas de la capacitación.
- los progresos detectados en los profesores en diferentes áreas.
- los efectos del programa, percibidos a nivel comunal.
- la integración del programa con las otras instancias de capacitación que la comuna recibe a través del Mineduc, quien implementa la Reforma Educacional.

Los resultados recogidos más interesantes de destacar son:

Las características del programa más valorizadas, tanto por la Dirección de Educación Provincial como por el Departamento de Educación Municipal, fueron: el que el perfeccionamiento se impartiera a todo el equipo docente en todos los temas; el hecho de que se impartiera en la comuna misma y no a distancia; el que se emplearan diferentes modalidades de capacitación (visitas, jornadas, talleres, etc.) y el que participaran todas las escuelas rurales juntas.

Destacan la importancia que estas características tienen, en términos de igualdad de oportunidades para todos los profesores y el lenguaje común que esto genera. También señalan como el logro más importante, el que en las diversas modalidades, se integren conceptos de gestión y prácticas pedagógicas.

Como sugerencias anotan la necesidad de crear más instancias de coordinación, en que participen simultáneamente el Equipo Fundación con el Departamento de Educación Municipal y la Dirección de Educación Provincial.

Respecto a los diferentes temas tratados durante la capacitación, son todos muy valorados tanto por el DEM como por el DEPROV. Destacan en primer lugar, los efectos que ellos notan en la planificación escolar de las escuelas del Programa y la mejoría en las prácticas pedagógicas derivadas de la capacitación en Lenguaje Oral y Escrito. Valoran además el desarrollo logrado en el trabajo de Autoestima y las prácticas pedagógicas derivadas de la capacitación en Razonamiento Lógico Matemático.

Dicen haber observado estos efectos, en las prácticas diarias de las escuelas, en las actitudes de niños y profesores y en los rendimientos reales de los alumnos.

En lo que se refiere a los profesores, tanto el Departamento de Educación Municipal como la Dirección de Educación Provincial resaltan como principales logros: la mayor conceptualización y manejo técnico de los profesores en los temas tratados, el mayor compromiso con su rol de profesores en cuanto a responsables del proceso educativo, la mayor valorización de padres y alumnos de parte del profesor, la mejor disposición al trabajo en equipo, y la mayor autocrítica y capacidad para pedir ayuda.

También respecto a los profesores, ambos equipos de encuestados coinciden en la gran mejoría detectada en los profesores respecto a su autoestima profesional y personal, la valoración de la profesión docente y el mejoramiento de sus expectativas respecto a sus alumnos.

Los encuestados dicen que pueden observar estos logros en la actitud de los profesores rurales en las reuniones comunales, en las que muestran ahora mucho mayor asertividad, participación, fuerza activa, lenguaje técnico y seguridad.

Por otra parte, respecto a la valoración de padres y alumnos, dicen notarlo en el trato hacia padres y alumnos, en la integración de apoderados y en el interés por “mostrar” hacia afuera los logros de su escuela.

El único aspecto en que no notan cambios es respecto a cómo los profesores valoran a las autoridades educativas.

En relación al funcionamiento de las escuelas, ambos equipos de encuestados destacan, como el logro más importante, la “calidad de la discusión y análisis de los problemas de la escuela” que muestran los equipos docentes. Esto se acompaña de mayor búsqueda de instancias para trabajos en grupo y de mayor calidad del trabajo en equipo.

Dicen notarlo en el tratamiento de problemas institucionales, en el que se toman más acuerdos relevantes y adecuados a la realidad de cada establecimiento, en el aumento de instancias de reflexión que los equipos mismos buscan, en la forma de planificar y en el compromiso mayor con su quehacer profesional.

Respecto a los efectos del programa en general dentro de la comuna para el Departamento de Educación Municipal y la Dirección de Educación Provincial, destacan, aparte de lo expresado en los puntos anteriores, que se ha revalorizado la importancia de capacitación para docentes en la comuna, que se ha apreciado el valor de las nuevas metodologías, y que se ha recuperado la creencia en el profesor como agente principal del cambio.

Dicen detectar esto, especialmente en el interés de los profesores urbanos por recibir la misma capacitación, y en la mayor facilidad con que pueden abordar temas nuevos con los equipos de las escuelas capacitadas.

En forma más general aún destacan que han percibido el programa como un apoyo real a la Reforma y gestión ministerial en los cambios educativos, y como una red de apoyo, para destinar los recursos con que ellos cuentan a otras gestiones.

Señalan que han habido progresos reales en los resultados educativos de la comuna y evidente mejoría en la gestión escolar.

Respecto a la integración de este programa con el resto de las capacitaciones, especialmente las que dicen relación con la Reforma Educacional, los evaluadores del DEM y DEPROV, consideran esta intervención como: oportuna, eficaz, anticipatoria, pertinente y complementaria a las otras instancias. En este punto vuelven a enfatizar la necesidad e interés en aumentar las instancias de coordinación conjunta DEM, DEPROV, Fundación Educacional Arauco, para optimizar recursos y evitar sobrecarga de los profesores.

Los encuestados agregan además múltiples comentarios de agradecimiento por todo lo entregado y valoran especialmente la calidad humana del equipo de la Fundación al que califican como especialmente preparado y muy respetuoso de las autoridades y profesores de la comuna.

b.2. Opiniones de los profesores:

Para facilitar y comprender la lectura de estas opiniones, se ha intentado relacionarlas con logros en los diferentes objetivos propuestos por el programa.

□ Logros relacionados con objetivos del programa referidos a los profesores:

- * Incrementar el nivel de conocimientos en contenidos y en metodología de enseñanza del lenguaje oral y escrito y del razonamiento lógico matemático.

“Fue muy importante y necesario ya que apuntó a satisfacer las reales necesidades académicas de los niños y en relación a la capacitación de metodologías nuevas y participativas para los profesores” (Pedro Sanhueza, Ponotro).

“Me siento igual que cuando estaba a punto de recibir el título de profesor, con la ‘gran’ diferencia que hoy sí me título de profesor, con herramientas verdaderas para enseñar” (Reinaldo Rodríguez, Antiquina).

“Este programa, que ha sido el más importante de mi carrera docente, pudo al fin ‘amigarme’ con la matemática” (Sylvia Chávez, Antiquina).

“Pude ampliar la visión sobre diferentes aspectos educativos que favorecen el mejoramiento de la calidad de la educación en la escuela” (Sixto Catalán, Lloncao).

“Me ayudó a enriquecer mi labor profesional, estrategias y metodologías de trabajo” (Verónica Gutiérrez, Antiquina).

“Como profesional me ha favorecido y ha acrecentado mis conocimientos aclarando muchas interrogantes que me inquietaban” (Filomena Krause, Cañete).

“Me aclararon muchos contenidos que yo no logré cuando era estudiante” (Angélica Salazar, Tranguilvoro).

“Recibimos técnicas de enseñanza- aprendizaje modernas, útiles y adecuadas a la realidad de la escuela” (Pedro Sanhueza, Ponotro).

“Se capacitó a los profesores en nuevas metodologías” (José Pérez, Pangueco).

“El aporte en contenidos ha sido positivo y de fácil aplicación al interior de la sala de clases” (Isaías Mora, Peleco).

“Hemos recibido clases teóricas que al mismo tiempo se traducen en actividades que nos llevan a practicar los conocimientos adquiridos” (Elizabeth Monje, Lleu- Lleu).

“En cuanto a aprendizaje, hemos asimilado los conocimientos que se nos han entregado, porque los hemos aplicado con los alumnos” (Elizabeth Monje, Lleu- Lleu).

“Recibimos capacitación en áreas específicas para un apoyo más efectivo a la labor docente” (Sixto Catalán, Lloncao).

“Logramos plenamente una integración y aprendizaje de los temas tratados” (Lucía Vilches, Ponotro).

“He actualizado mis conocimientos en razonamiento lógico matemático y en lenguaje oral y escrito” (José Pérez, Pangueco).

“Los aspectos que abarca este programa fueron altamente útiles en lo que respecta a autoestima, razonamiento lógico matemático y lenguaje” (M^a Teresa González, La Granja).

“Aprendimos métodos muy apropiados para elevar los niveles de lectura fluida y comprensiva” (Pedro Sanhueza, Ponotro).

“Me ha ayudado a emplear nuevas metodologías de trabajo que sean entretenidas para los alumnos y para mí” (Katherine Henríquez, Los Huapes).

“Nos capacitamos en metodologías activas y en contenidos específicos en áreas como lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático y autoestima” (Sixto Catalán, Lloncao).

“Fue importante el apoyo en psicología educacional en sus dos áreas: lectura y desarrollo de habilidades cognitivas” (Zenaida Alvarado, Lencanboldo).

“Destaco el apoyo entregado a través de los talleres de lectura” (Víctor Silva, Cayucupil).

“Rescato como más valioso cuando desarrollamos trabajos con materiales concretos en razonamiento lógico matemático y lenguaje oral y escrito, sobre todo las fichas de comprensión lectora aplicadas en la escuela” (Carlos González, El Río).

“Mi balance es positivo en cuanto a lo que se hizo en razonamiento lógico matemático” (María Inés Rodríguez, Los Huapes).

- * Incrementar el nivel de conocimientos en contenidos y en metodologías apropiadas para desarrollar, en los niños, la autoestima y las habilidades de comunicación

“Nos entregaron elementos fundamentales para mejorar la autoestima de los niños” (Pedro Sanhueza, Ponotro).

“Todos los profesores hemos girado nuestro actuar en 180°, creo en forma especial que los contenidos de autoestima calaron muy hondo en la percepción que tiene hoy el profesor de sus alumnos” (Ramón Aravena, Peleco).

“Destaco el trabajo en autoestima, pilar fundamental para el trabajo con niños” (Félix Hernández, Butamalal).

“Al transferir al aula lo que aprendimos estamos formando personas con otra mentalidad, otra actitud y con mayores expectativas” (Magda Alarcón, Llenquehue).

“El aporte entregado en el área de la autoestima me ayudó mucho para valorarme como persona, valorar a mis alumnos y en general, cambiar en un cien por ciento mi actitud hacia lo que estaba realizando en mi escuela” (María Angélica Santibáñez, Antiquina).

“Fue un programa valioso donde nos enriquecimos tanto en lo personal como en lo profesional. Además nuestros niños también salieron favorecidos, porque su profesor los empezó a entender más” (Helga Soto, Cayucupil).

“Nos instó a compartir experiencias grupales, aprendiendo y reforzando contenidos. También nos ayudó a poseer más tolerancia con nuestros alumnos, a comprender sus limitantes” (Ana María Viguera, Cayucupil).

- * Mejorar su propia autoestima y valorización personal y profesional

“Destaco el trabajo en autoestima que nos llevó a mejorar como personas a través de una valorización personal y profesional” (Isaías Mora, Peleco).

“Me ha permitido superar muchas falencias y enfrentar con mayor eficiencia mi quehacer como docente” (Roberto López, Antiquina).

“Me ha permitido valorarme más y crecer como persona y profesional” (Hilda Navarro, Ponotro).

“Me ha servido mucho a valorarme y a valorar a los demás. En lo profesional sé que seré mucho mejor en bien de mis alumnos” (Mercedes Moraga, Pangueco).

“Nos sirvió para renovarnos y cambiar de actitud en algunos aspectos y, en otros, ampliarnos” (Mariana Palma, Cayucupil).

“Rescaté el ‘valor’ del profesor como elemento vital de los logros de aprendizaje de los alumnos” (Víctor Silva, Cayucupil).

“He aprendido, asociado y recordado muchas cosas que estaban olvidadas en mi quehacer profesional” (Humberto Pérez, Tres Sauces).

“Lo aprendido me ha permitido ser una persona más equilibrada en lo emocional, personal y profesional” (Héctor Navarro, Cañete).

“He aprendido mucho sobre todo en la parte de autoestima, ya que en lo personal he mejorado bastante” (Mercedes Moraga, Pangueco).

“Para mí fue importante más que nada el tema de autoestima que me sirvió bastante para mi persona, debido a que la tenía un tanto baja” (Olga Escobar, Huentelolén).

“Fue un estímulo importante que nos permitió crecer como personas y desarrollarnos en mejor forma en lo profesional” (Luis Burgos, Cañete).

“Hemos conversado, compartido tanto en lo profesional como en lo personal y eso hace que nos sintamos valorados como profesionales y como personas” (Andrea Gallardo, Lloncao).

“Este programa de capacitación ha sido un gran aporte en cuanto al mejoramiento en el desempeño tanto personal como profesional” (Carlota Fredes, Tres Sauces).

“Creo firmemente que hoy soy más grande que ayer, he egresado de una universidad que me generalizó en mi formación, el programa me transformó como persona” (Reinaldo Rodríguez, Antiquina).

“Para mí fue muy valioso este programa de capacitación, me ayudó mucho a reforzar mis debilidades, porque considero que una persona siempre necesita de los demás para enriquecerse de nuevas ideas especialmente en este caso tanto académicas como personales. También me sirvió de autoevaluación de lo que yo hacía o estaba haciendo y tratar con la mejor predisposición de cambiar para sentirme segura de mí misma y transmitirlo a los demás” (Norma González, Paicaví).

“Adquirí personalidad y autovaloración frente a toda la gente que me rodea. Me siento importante como profesional y como persona” (Eliada Herrera, Huentelolén).

- * Mejorar las relaciones interpersonales tanto al interior de cada escuela como con otros profesores de las distintas escuelas participantes.

“Ayudó a la comunicación entre colegas y logró más unión entre alumnos y profesores” (María Inés Zúñiga, Ponotro) .

“Hubo un fortalecimiento del trabajo en equipo de los profesores. El trabajo grupal permitió que los profesores tuviéramos la oportunidad de contar nuestras experiencias y compartirlas con el objeto de mejorar el trabajo al interior de la sala” (Pedro Sanhueza, Ponotro).

“Fue muy provechoso interactuar con colegas de otras escuelas” (Roberto López, Antiquina).

“He aprendido a valorar a cada niño desde su perspectiva personal y a reconocer lo importante que es un buen trabajo en equipo.... Me siento muy grato de haber tenido esta instancia para compartir con los profesores de mi comuna, de otros establecimientos educacionales” (Néctor Valladares, Antiquina).

“Fue un programa muy valioso en lo personal y profesional, ya que nos instó a reflexionar y a la vez compartir nuestras experiencias con otros colegas” (María Patricia Muñoz, Cayucupil).

“El programa fue valioso, pues permitió un buen intercambio de experiencias con otros colegas y colegios lo que permite adaptar nuevas metodologías en bien de los niños” (Elicinda Coloma, Los Huapes).

“Siempre hubo un clima agradable que favoreció las relaciones interpersonales y compartir experiencias con otros colegas de otras escuelas” (Victoria Aravena, Los Huapes).

“Nos permitieron conocernos e integrarnos más como colegas, enriqueciéndonos con las experiencias de los demás” (María Teresa González, La Granja).

“He aprendido a compartir mi trabajo con otros colegas” (Alina Martínez, Tranguilvoro).

“Un aporte importante es que me permitió compartir con mis colegas de igual a igual toda la riqueza de conocimientos recibidos” (Reinaldo Rodríguez, Antiquina).

“Se logró una comunicación armónica y un clima agradable dentro del colegio” (Félix Hernández, Butamalal).

“Ha mejorado la relación interpersonal y profesional” (Alina Martínez, Tranguilvoro).

“Me ayudó a ser más abierto con mis colegas y aprender a confiar más en ellos” (Nelly Rebolledo, Cayucupil).

“Valoro el contacto y el conocer a mis otros colegas, antes nos cruzábamos en la calle y ni nos saludábamos, porque no nos conocíamos” (Profesores en el Taller de Apoyo Pedagógico, Ponotro y Lloncao).

“Fue muy importante y enriquecedor, porque mi vida como profesional cambió tanto con los alumnos como con los colegas de mi escuela y especialmente con colegas de otras escuelas de la ciudad” (Eliada Herrera, Huentelolén).

“Para mí fue muy importante este programa de capacitación, ya que como profesor, fui adquiriendo más conocimiento y a la vez aprender a escuchar y ser escuchado (por alumnos y colegas)” (Arnoldo Gallardo, Paicavi).

“El intercambio de experiencias y relaciones interpersonales se vieron altamente favorecidas con este programa” (Pedro Sanhueza, Ponotro).

“El intercambio de experiencia y las relaciones personales ayudaron a un mejor trabajo en la escuela” (Olga Fontalba, La Granja).

- * Mejorar el conocimiento y la valorización de los padres, de la comunidad y de los alumnos.

“Nos ha permitido valorarnos como personas y respetar a cada integrante de la comunidad escolar” (Luis Burgos, Cañete).

“Me ha permitido entender a mis alumnos y entender a mis apoderados” (Nuvia Salazar, Panguenco).

“He ido adquiriendo un compromiso mayor con la formación de mis alumnos” (Marta Sepúlveda, Los Huapes).

“Me ha permitido comprender más todavía a mis alumnos y apoderados” (Juan Lepe, Lanalhue).

“Hemos podido conocer mejor a los alumnos y comunidad en general” (Alina Martínez, Tranguilvoro).

“Hemos involucrado a los niños y sus familias y eso a mi juicio tiene un valor muy grande y trae consigo consigo una cadena de factores que inciden en el aprendizaje de los niños mirados como personas” (Magda Alarcón, Llenquehue).

“Mejóro la comunicación con los padres” (Elizabeth Zambrano, Los Huapes).

□ Logros relacionados con objetivos del programa referidos a los alumnos.

- * Incrementar el rendimiento académico de los alumnos, especialmente en lenguaje oral, lectura, escritura y razonamiento lógico - matemático.

“Mejóro el rendimiento de los niños en lecto-escritura y razonamiento lógico”
(Juan Lepe, Lanalhue).

“Hubo logros cualitativos y cuantitativos de los alumnos” (Zenaida Alvarado,
Lencanboldo).

“Hubo éxito en los niños para desarrollar más actividades en diferentes áreas”
(Joel Navarro, Lanalhue).

“Como resultado concreto, los niños mejoraron mucho su lectura fluida y
comprensiva y más aún sus hábitos de lectura” (Pedro Sanhueza, Ponotro).

“Se fortalecieron los hábitos de lectura en los niños a través del trabajo con
fichas” (Pedro Sanhueza, Ponotro).

“Mejóro el rendimiento en lenguaje y matemática” (Alina Martínez, Tranguilvoro).

“Hay un incremento de los aprendizajes en lenguaje y matemática” (Alina
Martínez, Tranguilvoro).

“Hay mejorías en los niveles de lectura, razonamiento lógico y autoestima”
(Patricio Villarroel, Paicaví).

- * Incrementar el nivel de desarrollo de su autoestima.

“Para mis alumnos fue muy novedoso este tema y de verdad han adquirido
bastante personalidad” (Olga Escobar, Huentelolén).

“Mejóro la autoestima de los alumnos” (Elizabeth Zambrano, Los Huapes).

□ Logros relacionados con objetivos del programa en referidos a las escuelas.

* Mejorar el clima emocional y de trabajo de las escuelas.

“Mejoramos el clima organizacional y las relaciones interpersonales, situación que indudablemente lleva a una constante superación personal y del equipo, tratando al alumno como persona única e irrepetible con defectos y virtudes” (Isaías Mora, Peleco).

“Me hicieron exigirme y preocuparme más del clima organizacional de mi escuela” (Celinda Rozas, Tres Sauces).

“Mejóro el clima organizacional y las relaciones humanas” (Alina Martínez, Tranguilvoro).

* Mejorar la organización y funcionamiento técnico pedagógico de las escuelas.

“El programa ha significado un cambio en la organización de la escuela y un aporte fundamental en todo lo concerniente a la Reforma Educacional en el contexto de la modernización” (Luis Burgos, Cañete).

“Recibimos orientaciones generales para un trabajo curricular más activo, más directo y que puede ser cuantificado, con predicciones exactas o verdaderas” (Humberto Pérez, Tres Sauces).

“Para mi escuela el programa fue el verdadero sostenedor en lo técnico pedagógico y material didáctico” (Reinaldo Rodríguez, Antiquina).

“He aprendido a organizar de mejor forma mi trabajo en general” (Alina Martínez, Tranguilvoro).

“Adquirimos las herramientas necesarias y adecuadas para seguir una continuidad en el trabajo” (Pedro Sanhueza, Ponotro).

“Mejóro la organización y planificación de tareas y del proceso educativo” (Juan Lepe, Lanalhue).

“El programa me permitió estar al día en los Planes y Programas de estudio, recibí orientación sobre el estudio del Decreto de Educación” (Elicinda Coloma, Los Huapes).

- * Mejorar la implementación pedagógica de las escuelas (bibliotecas y material didáctico).

“Hubo un cambio profundo en mi quehacer pedagógico, además de lograr una dotación de material riquísimo para facilitar mi labor docente” (Rolando Concha, La Granja).

“Me ha entregado todas las herramientas necesarias para desenvolverme dentro de la sala de clases, teniendo en mis manos materiales, textos que me han sido de gran apoyo en mi quehacer profesional” (Nuvia Salazar, Panguenco).

“Los materiales que llegaron a las escuelas fueron muy valiosos y me facilitaron enormemente la labor profesional” (Alina Martínez, Tranguilvoro).

“Nos entregó lineamientos de trabajo con material concreto, que puede ser fácilmente traspasado al profesor y por su intermedio, al alumno” (Humberto Pérez, Tres Sauces).

“Destaco el aporte de material pedagógico aplicable al aula y coherente con los textos utilizados en lenguaje oral y escrito y razonamiento lógico matemático” (Zenaida Alvarado, Lencanboldo).

“El material entregado tanto personal como a las escuelas me ha servido mucho como apoyo en mi trabajo diario” (María Angélica Santibáñez, Antiquina).

“Nos dejaron una cantidad de materiales y herramientas para seguir apoyando nuestra gestión profesional” (Luis Burgos, Cañete).

“Fue valiosísimo, nos entregó bastante material didáctico y muchos conocimientos pedagógicos para nuestro quehacer diario en la escuela” (Norma Soto, Cañete).

“Fue un programa muy valioso en cuanto al aporte de materiales y metodologías innovadoras” (Victoria Aravena, Los Huapes).

“Me hicieron renovarme en la parte pedagógica, con nuevas estrategias, con material y el trabajo de autoestima” (Celinda Rozas, Tres Sauces).

“Hubo contenidos atingentes en áreas específicas donde se requiere mayor apoyo, metodologías activas con entrega de valiosos materiales didácticos” (Sixto Catalán, Lloncao).

“Valoro la implementación de talleres y entrega de material didáctico para mi escuela” (Alina Martínez, Tranguilvoro).

“Los aportes del programa han sido muchos y destaco la implementación de bibliotecas para el profesor y la escuela... Nos deja materiales que nos permitirán desarrollar en mucho mejor forma nuestro desempeño profesional” (Luis Burgos, Cañete).

“Es importante el apoyo recibido en los recursos audiovisuales” (Sandra Ulloa, Lloncao).

□ **Compromisos y desafíos futuros.**

“Este programa me deja un gran desafío, que es implementar en la sala de clases y en el trabajo diario, tanto personal como profesional, el cúmulo de conocimientos aprendidos en forma constante y comprometida” (Claudia Cabezas, Antiquina).

“Nace el compromiso de llevar al aula el 100% de las experiencias recogidas, en beneficio de nuestras comunidades” (Isidro Silva, Cayucupil).

“Para nosotros este es el inicio de un gran desafío, vamos a hacer un esfuerzo y creo que todos los directores van a estar en esa política: que todo lo que nos dejaron no va a quedar en el desierto, aunque el desierto a veces florece, pero queremos que el desierto esté permanentemente florecido y por eso vamos a hacer los esfuerzos. Usaré la

capacidad que tenga y hasta lo que pueda para que todo lo que nos entregaron tenga los frutos en nuestra comuna” (V́ctor Silva, Cayucupil).

“Continuar trabajando por el bien de los educandos es nuestro gran desafıo” (Patricio Candia, Antiquina).

“Si antes tuve logros con mis alumnos, hoy creo que serán mayores y mejores” (Reinaldo Rodŕguez, Antiquina).

“Despertó en nuestro quehacer la esperanza de que nuestros niños logren el éxıto con confianza en sí mismos y sean capaces de resolver sus problemas” (Sandra Veloso, Peleco).

“Con la experiencia lograda estamos ciertos que lograremos llegar a ser docentes de calidad superior” (María Teresa González, La Granja).

“Me deja una herramienta de trabajo muy útil que me permitirá crecer cada día como profesional” (Sandra Cannobi, Cañete).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunas conclusiones que se pueden extraer luego de desarrollar y evaluar el “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” en la comuna de Cañete, en la VIII región, entre los años 1995- 1998.

El Informe finaliza con algunas recomendaciones a nivel de políticas generales de educación, de políticas educacionales en la comuna de Cañete y de políticas para las empresas que apoyen a la educación.

CONCLUSIONES

La realización del “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica” desarrollado en la comuna de Cañete (1995-1998), permite plantear cinco conclusiones globales:

1. Es posible mejorar los resultados educativos de las escuelas de una comuna, implementando un programa de perfeccionamiento docente. El formar a los formadores de hoy para que ellos preparen a las generaciones futuras, es una opción válida.
2. El diseño general del Programa Interactivo, creado en 1990 y aplicado en dos comunas del país entre los años 1991 y 1998 (Arauco 1991-1994; Cañete 1995-1998), muestra ser efectivo como modelo educacional para mejorar la calidad y la equidad de la educación.
3. En sí mismo y por las opciones que toma al definir su población objetivo y sus características, el Programa Interactivo tiene limitaciones.
4. Es posible aunar esfuerzos de diferentes sectores, crear alianzas entre el sector privado y el público, para cumplir grandes metas como el desarrollo educacional de toda una comuna.
5. El Programa Interactivo ha permitido generar un aporte amplio en lo educativo, un aporte nacional, que va más allá de lo que entrega en cada una de las comunas donde ha realizado programas de perfeccionamiento docente.

Veamos en qué se fundamenta cada una de estas conclusiones:

1. “Es posible mejorar los resultados educativos de las escuelas de una comuna implementando un programa de perfeccionamiento docente”.

Esta conclusión se fundamenta en que:

- Los profesores que participaron:
 - * Se interesaron, se comprometieron en forma sostenida y fueron capaces de responder con entusiasmo y generosidad a los desafíos que se les plantearon.
 - * Progresaron en su nivel de capacitación al mejorar en conocimientos en general, en metodologías de trabajo, en evaluación, y también en aspectos metodológicos fundamentales para un buen desempeño docente como son la definición de objetivos, las tareas de planificación y la incorporación de materiales didácticos para apoyar la entrega de contenidos.
 - * Incrementaron su autoestima personal y profesional, mejorando en habilidades sociales y características personales positivas y en valoración de su rol como profesionales.
 - * Mejoraron en la valoración que hacen de los alumnos y de los padres de familia.
 - * Cambiaron sus atribuciones respecto al rendimiento y conducta de los alumnos sintiéndose más responsables de los logros de sus alumnos y percibiendo su rol como más central en los cambios.
- Los niños de las escuelas participantes:
 - * Incrementaron significativamente su rendimiento en general. Así, mejoraron en calidad, velocidad y comprensión lectora; en redacción; en rendimiento matemático general y por áreas (numeración, operatoria, resolución de problemas, geometría, medición y lógica); y en la prueba nacional SIMCE.
 - * Mejoraron en calidad del aprendizaje, en autoestima, en su interés por aprender y en su conducta, según lo muestran las diversas evaluaciones realizadas.

- Las escuelas mejoraron:
 - * En su organización y funcionamiento. El hecho de haberse capacitado juntos todos los miembros de la escuela (directores, profesores, educadoras) les ha permitido plantearse objetivos comunes, compartir experiencias pedagógicas, ganar en organización y cohesión interna, tomar conciencia respecto a sus necesidades de organización, planificación, evaluación e incrementar la cantidad y la calidad del trabajo en equipo.
 - * En calidad de las relaciones interpersonales. Han mejorado las relaciones al interior de las escuelas, entre colegas, y con el equipo directivo; y las relaciones entre escuelas creándose una mística compartida.
 - * En su implementación pedagógica al recibir bibliotecas escuela, bibliotecas profesor y materiales didácticos.
 - La comunidad también se vio favorecida por el programa:
 - * Los profesores señalan que los padres participan más en la escuela, expresan más frecuentemente sus ideas y opiniones, han aumentado el apoyo que les dan a sus hijos en las tareas escolares y el interés por lo que ellos hacen en la escuela.
 - * Los profesores, a su vez, han conocido más sus comunidades, han mejorado su percepción de los padres de familia y establecen metas más razonables en relación con ellos.
2. “El diseño general del Programa Interactivo creado en 1990 y aplicado en dos comunas del país entre los años 1991 y 1998 (Arauco 1991-1994; Cañete 1995-1998) muestra ser efectivo como modelo educacional para mejorar la calidad y la equidad de la educación”.

Esta conclusión se fundamenta en que:

- El aplicar un programa estructurado de capacitación de profesores, con objetivos, características, modalidades de trabajo, sistema de evaluación y un procedimiento definido, permitió consolidarlo y comprobar que el Programa Interactivo es un modelo

reproducible que sirve de base para que la propia Fundación u otras instituciones lo utilicen en futuras experiencias educativas. Este informe es un claro intento de sistematizar el modelo de intervención a fin de poder compartirlo y entregar los resultados de su aplicación en una realidad específica, en este caso la comuna de Cañete, entre los años 1995 y 1998.

Dado que la estrategia general diseñada y probada en Arauco y replicada en Cañete ha probado ser efectiva, debería ser ésta una experiencia reproducible y válida no sólo para escuelas rurales sino para escuelas de enseñanza básica en general.

- El evaluar en forma rigurosa fue una característica clave del Programa Interactivo. De hecho permitió evaluar el impacto del programa en los profesores, los alumnos, las escuelas, y al programa mismo como modelo de intervención.

El programa de evaluación diseñado fue adecuado y positivo. El utilizar dos vías de evaluación: la evaluación “vía profesor”, en todos los cursos, y la evaluación “vía evaluadores externos”, a cursos corte, fue de gran riqueza. Por un lado permitió “objetivizar” los logros obtenidos, al evaluar cada área con dos instrumentos diferentes y a través de agentes externos a la realidad. Por otro permitió capacitar a los profesores en el tema evaluación. Ellos conocieron instrumentos para evaluar destrezas básicas y autoestima, los aprendieron a administrar y a corregir en forma confiable y se capacitaron en elaboración de instrumentos. De hecho ellos construyeron pruebas propias para seguir evaluando lectura y razonamiento lógico matemático en sus escuelas.

En realidades con tan bajos resultados educativos resulta de especial importancia el conocer los niveles reales de logro que se alcanzan, el plantearse metas realistas a corto y mediano plazo y el planificar las acciones sobre una base real y no sobre supuestos. El compartir los resultados alcanzados con los directores, con los profesores y con las autoridades educativas y el entregarles elementos para que ellos continúen evaluando, fue un factor importante para generar acciones específicas y cambios. La evaluación de la acción pedagógica en forma cercana y específica, hace difícil eludir responsabilidades y funciona como un estímulo a hacerlo mejor.

La evaluación rigurosa también creó algo importante: un lenguaje común entre especialistas y empresarios. El compartir en profundidad la realidad educacional y la comprobación de que se pueden obtener logros reales ha generado interés y un compromiso tal, que una iniciativa que podría haber sido puntual y específica pueda tener permanencia en el tiempo. La Fundación lleva casi diez años de existencia y eso es importante no sólo porque ha beneficiado a más escuelas, más profesores y más niños sino porque ha ido consolidando una experiencia.

- Fue fundamental el trabajar durante un período prolongado de tiempo. En zonas con tantos problemas sociales y con niveles educativos tan bajos es importante entregar capacitaciones largas, profundas, sostenidas en el tiempo, a fin de mejorar los niveles de formación de los profesores y lograr una transferencia real de las innovaciones pedagógicas a la sala de clases.

- La estrategia diseñada para el programa de capacitación, con diferentes modalidades (Jornadas, Reuniones Mensuales, Visitas a Terreno, Talleres de Apoyo Pedagógico, Apoyo en Psicología Educacional, Reuniones de Directores), logra los objetivos para los que fue diseñada. El trabajo a través de diversas modalidades permite diferentes vías de llegada al profesor y que el cambio se logre al impactar a través de variados canales.

La estrategia multimodal sumada a los trabajos prácticos dados después de cada una de las Jornadas y Talleres de Apoyo Pedagógico claramente ayudaron a reforzar la importancia de los temas tratados y en la transferencia de lo entregado a las escuelas y a la sala de clases.

- El aplicar un procedimiento definido, con etapas claras de trabajo fue muy importante. Por un lado permitió desarrollar cada una de las tres etapas a cabalidad y por otra algo que es fundamental: ganar la confianza de los directores, de los profesores y de las autoridades comunales. En zonas de pobreza donde ha habido tantas promesas, no siempre cumplidas, hay un explicable escepticismo. El llegar con una propuesta y mes a mes realizar todas las jornadas, reuniones y visitas proyectadas y entregar todos los materiales pedagógicos prometidos a cada profesor y a cada escuela, produce credibilidad y como consecuencia una entrega, un compromiso y una confianza de todos y cada uno, realmente sorprendentes.

El programa tuvo un reconocimiento en la base muy temprano. Los profesores estaban muy contentos con su participación y lo dieron a conocer a sus colegas, logrando en muy poco tiempo ser conocido a nivel regional. El programa fue divulgado fundamentalmente a través de los profesores y no por parte del equipo profesional o la empresa.

- Fue muy valioso que un grupo importante de escuelas de la comuna participara de un mismo programa y que todos los miembros del equipo docente (directores, directivos superiores, profesores jefes y de asignatura de 1º a 8º básico, educadoras de párvulos y psicopedagogos) se capacitaran juntos. El integrarse en un proyecto común permitió crear una mística compartida, desarrollar un lenguaje común, compartir metas, objetivos y experiencias, aprender juntos y fortalecer las relaciones humanas.
- Fue importante que la capacitación se diera en servicio, es sus lugares de trabajo. Una capacitación en terreno tiene una llegada diferente que cuando el profesor debe trasladarse a lugares distantes. También fue un gran aporte que a la capacitación en terreno fueran profesionales altamente capacitados y de reconocido prestigio en las diferentes áreas.
- La temática centrada en el desarrollo de destrezas básicas y autoestima es relevante. Por una parte la realidad educacional chilena muestra que ahí hay déficits importantes y por otra, proyecta los aprendizajes: los niños “aprenden a aprender”.

Fue fundamental no sólo capacitar en destrezas básicas y autoestima sino que también en gestión pedagógica. El entregar estrategias para reforzar el liderazgo pedagógico de los directores, explicitar y delinear los objetivos del curriculum escolar y su operacionalización, desarrollar sistemas de evaluación, apoyar a niños con diversas necesidades educativas y reforzar el trabajo escuela-comunidad permitió: fortalecer a los líderes, incorporar los nuevos aprendizajes dentro del curriculum, ayudar a las escuelas a fijar metas realistas a corto y mediano plazo, potenciar el aprendizaje de más alumnos y trabajar mejor con los padres de familia.

- La metodología de trabajo utilizada con los profesores, participativa e interactiva, de mucho respeto, de valorización de las personas, permitió la creación y mantención de un clima emocional positivo, generar nuevos aprendizajes y un apoyo mutuo entre los profesores. El clima emocional y social de respeto profesional hacia y entre los profesores resulta determinante ya que si el profesor no se siente reconocido y validado en su rol no está abierto al cambio. Los cambios se dan con ellos y no a ellos desde una verdad lejana.

Esta metodología fue valorada positivamente por los profesores, quienes sintieron que no se les estaban imponiendo conocimientos, sino respetándolos en su labor. El clima emocional logrado en el programa entre los profesores y los docentes fue también un gran logro que se mantuvo en el tiempo.

- Fue muy positivo que el programa fuese diseñado, dirigido y ejecutado por un equipo multidisciplinario. El contacto estrecho y permanente del equipo a cargo del programa con el terreno, fue importante en la motivación de los profesores y permitió captar momentos óptimos para las intervenciones y modificar las estrategias de acuerdo a la observación de la realidad. Por otra parte, el trabajo en un equipo multidisciplinario permitió enriquecer el quehacer y analizar la realidad educativa desde diversas perspectivas. En esta experiencia hubo un claro aporte de diversos especialistas relacionados con educación (psicólogos, profesores, psicopedagogos, educadoras, fonoaudiólogos) y de especialistas de otros campos (ingenieros, economistas).
- El material pedagógico entregado durante el transcurso del programa, fue considerado útil, valioso y de buena calidad por los profesores.
- El hacer un programa inserto en la comunidad fue muy valioso pues vinculó a los encargados del programa con diversas personas e instituciones de la comunidad de Cañete. Eso llevó a conocer mejor la realidad y a generar compromiso de la propia comunidad hacia la educación municipalizada.

3. “En sí mismo y por las opciones que toma al definir su población objetivo y sus características, el Programa Interactivo tiene limitaciones”.

Esta conclusión se fundamenta en que:

- El enfoque escogido de capacitar profesores, y no de trabajar directamente con los niños, y de hacerlo con una metodología de respeto, de autonomía, de responsabilidad y cambio desde ellos, que impone poco, es un enfoque necesariamente más lento pues implica cambios internos en el profesor. La contrapartida es que son asumidos por ellos y por lo tanto no dependen de una intervención externa constante. Así, los cambios más lentos con esta metodología son una realidad pero es probable que sean más permanentes.
- Siendo los niveles de partida extremadamente bajos por haber elegido comunas con bajos resultados educativos y con gran problemática social, si bien los avances son notables, todavía queda mucho por hacer, para llegar a un buen nivel. Así, se necesita continuar perfeccionando las metodologías de enseñanza de la lectura inicial, la lectura en general y la matemática. También se necesita continuar trabajando para lograr una mejor organización pedagógica de las escuelas y un aprovechamiento cabal del tiempo dedicado a la enseñanza, especialmente en las escuelas rurales multigrado y todas las que trabajen con cursos combinados, que sólo tienen director y no tienen subdirector o jefe UTP que ayuden a la conducción pedagógica de la escuela.
- El programa no da apoyo en gestión administrativa, variable fundamental para lograr buenos resultados educativos. El programa trabaja con escuelas municipales y éstas tienen un manejo de gestión complejo al depender en lo pedagógico del Ministerio de Educación y en lo administrativo de la Municipalidad.

Los directores, de hecho, tienen escaso poder de decisión. Ellos no pueden contratar ni despedir profesores ya que esta gestión la realiza la Municipalidad. Por otro lado los directores deben asumir muchas tareas de tipo administrativo lo que los lleva muchas veces a descuidar la línea pedagógica de su escuela, que es lo fundamental.

- El programa focalizó su acción en el sector rural donde estaban las mayores carencias. Las escuelas urbanas de la comuna, por lo tanto, no participaron en el proyecto. El ideal es que los programas de perfeccionamiento sean comunales y que favorezcan el desarrollo personal y profesional de todos los profesores de una misma comuna.
 - El programa focaliza su acción en el trabajo con los profesores y no hace intervenciones directas con los padres de familia. A través de los profesores, se hizo llegar poca información a los padres de familia sobre el perfeccionamiento en que estos estaban participando. Tal vez, al respecto, habría que buscar formas de mantenerlos más informados y comprometidos con la educación de sus hijos.
 - El programa, al optar por focalizar todos sus recursos en capacitación docente, beneficiando así a más escuelas y más profesores, no da apoyo en infraestructura. Esto es una limitante puesto que las necesidades materiales en las escuelas rurales chilenas, en este caso en las de la zona de Cañete, son numerosas a pesar de lo mucho que se ha hecho en este aspecto. Sería importante canalizar recursos de otros sectores para que funcione un programa paralelo de apoyo en infraestructura para las escuelas.

- 4. “Es posible aunar esfuerzos de diferentes sectores, crear alianzas entre el sector privado y el público, para cumplir grandes metas como el desarrollo educacional de toda una comuna”.

Esta conclusión se fundamenta en que:

- Es posible establecer alianzas en lo pedagógico. Los resultados demuestran que es factible implementar una estrategia de mejoramiento académico y de desarrollo personal a nivel de una comuna, trabajando coordinadamente y aunando los esfuerzos de: la empresa privada, un equipo técnico especializado, los profesores de las escuelas participantes y la comuna a nivel de sus autoridades municipales y las autoridades del Ministerio de Educación.

Es importante destacar que para implementar una estrategia como la aquí descrita, la coordinación y trabajo en equipo con la Municipalidad y los organismos relacionados con educación a nivel nacional y regional resulta esencial en general, y muy especialmente en tiempos en que el país impulsa una Reforma Educacional. No debe olvidarse que las escuelas municipales, donde se desarrolla el programa, tienen una dependencia directa de la Municipalidad y del Ministerio de Educación en su gestión administrativa y pedagógica.

El modelo planteado, que apunta a la equidad, la calidad, el fortalecimiento de la profesión docente y la discriminación positiva, apunta hacia los mismos focos de intervención que la Reforma Educativa vigente en el país; es, por lo tanto, complementario a ésta.

- Es posible establecer alianzas en lo económico. Desde la perspectiva económica los programas de Fundación Educacional Arauco agregan valor a la educación: aportan sobre algo que ya existe, son un complemento.

Al comparar el costo de los programas por alumno con el valor de la subvención rural y urbana que el estado entrega por alumno se constata que con una inversión promedio por mes y por alumno de un 24% adicional por sobre la subvención, se pueden obtener importantes resultados educativos.

- Al hacer alianzas entre el sector privado y el público se pueden hacer proyectos de mayores dimensiones. En el caso de Fundación Educacional Arauco la realización de un programa macro, que involucra a todos los directores y docentes de un grupo importante de escuelas de la comuna, ha tenido ventajas insospechadas. Se ha producido un efecto sistémico a nivel de las personas y las instituciones y los cambios han ido más allá de lo meramente pedagógico. Se han dado cambios de actitudes en diversos sectores de la comunidad que van en la línea de asumirse cada uno a sí mismo y responsabilizarse de la parte del cambio que le corresponde.

5. “El Programa Interactivo ha permitido generar un aporte amplio en lo educativo, un aporte nacional, que va más allá de lo que entrega en cada una de las comunas donde ha realizado programas de perfeccionamiento docente”.

Esta conclusión se fundamenta en que:

- El programa planteado hace un aporte nacional al dar respuesta a la petición hecha por la “Comisión Nacional” y el “Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena” (1994), de que algunas condiciones impostergables para mejorar la calidad y la equidad de la educación en el país son: el fortalecer la profesión docente y el aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada. También lo hace al dar respuesta a la petición del Ministerio de Educación de que los privados hagan un aporte que se sume al esfuerzo del país con la Reforma Educacional.
- El Programa Interactivo, como modelo de intervención, es reproducible y puede servir de base para que otras instituciones lo utilicen en futuras experiencias educativas. El modelo está sistematizado y fue rigurosamente evaluado en dos experiencias (Arauco 1991-1994, Cañete 1995-1998).
- El Programa Interactivo aporta herramientas y estrategias que pueden servir a otros. Es así que herramientas y estrategias como las modalidades “Apoyo en Psicología Educacional” (APE) y “Talleres de Apoyo Pedagógico (TAP), que fueron muy importantes para el logro de los objetivos del programa, tienen una clara proyección futura. La metodología y los contenidos entregados a través de la modalidad APE pueden ser de gran utilidad para trabajarlos durante la Jornada Escolar Ampliada en que se intenta que los niños aprendan a través de otras metodologías. Por otro lado el modelo de trabajo entregado en los TAP, puede ser de gran utilidad para la elaboración de los Proyectos Educativos, para seguir conociendo y haciendo buen uso de las evaluaciones de los alumnos, de los nuevos planes y programas del Ministerio de Educación, entre otros.
- El Programa Interactivo, implementado con apertura y flexibilidad frente a la realidad, ha permitido generar investigación educativa. Es así que entre 1995 - 1998 se hizo un

interesante estudio sobre 300 familias de la comunidad de Cañete (Izquierdo et al, 1996; Fundación Educacional Arauco & CEDEP, 1998a) y se realizaron diversas investigaciones en el ámbito de la evaluación. Es así que se estandarizaron los dos instrumentos ya creados por expertos de Fundación Educacional Arauco, para evaluar Autoestima (Marchant & Torretti, 1996a - 1996b); se estudió el comportamiento de las Pruebas de Fundación Educacional Arauco para evaluar Lectura Oral y Razonamiento Lógico Matemático en tres niveles socioeconómicos (Lucchini, et al, 1999) y se perfeccionaron las encuestas para evaluar cambios en los profesores, en sus escuelas y al programa mismo como modelo de intervención.

Estas investigaciones y sus resultados han permitido mejorar el trabajo de las escuelas en diversos ámbitos (Ej: escuela-comunidad, evaluación), movilizar a diversas instituciones comunales y provinciales en el apoyo a necesidades específicas (Ej: uso de beneficios sociales, educación en alimentación, etc.); enriquecer al programa mismo y hacer un aporte al país al profundizar en temas fundamentales como el conocimiento de las familias de la VIII Región y la evaluación de destrezas básicas y autoestima en alumnos de Educación General Básica.

- El Programa Interactivo ha generado publicaciones de utilidad para personas e instituciones vinculadas con el medio educacional y empresarial.

Entre 1991 y 1998, se ha hecho un aporte a través de libros que han nacido desde la experiencia práctica y que han sido publicados en diversas editoriales. También han sido publicados artículos en revistas científicas y empresariales.

Es así que se publicaron libros para apoyar el trabajo del profesor en lenguaje oral y escrito (Marchant & Tarky, 1998), en razonamiento lógico matemático (Cofré & Tapia, 1998), y en autoestima (Haeussler & Milicic, 1997); el trabajo escuela-comunidad (Fundación Educacional Arauco - CEDEP, 1998b) y difundir la cultura oral de la zona (Prats, 97; Prats, 99). También se publicaron libros en temas complementarios a los trabajados en el Programa Interactivo como el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología en Educación Básica (Honorato & Jerez, 1998 y 1999) y también se perfeccionaron y enriquecieron documentos de trabajo internos de la Fundación como los Talleres de Lectura y de Desarrollo Cognitivo para alumnos de aprendizaje regular (Recart, Avello & Rioseco, 1995).

También se han publicado artículos en revistas científicas especializadas y del sector empresarial donde se han compartido temas como los resultados del Programa de Arauco (Haeussler & Marchant, 1994), los resultados de las investigaciones hechas a las familias de Arauco y Cañete (Haeussler, Izquierdo & Seguel, 1995; Fundación Educacional Arauco & CEDEP, 1998a) , el diagnóstico de necesidades y expectativas de los niños recogido por los profesores (Lucchini et al, 1999) los resultados de la estrategia específica utilizada para apoyar a los niños con diversas necesidades educativas en Arauco (Marchant & Recart, 1997), entre otros.

La línea publicaciones ha estado dirigida a aportar la experiencia a otras instituciones y personas, a difundir la experiencia más allá del ámbito específico en que se gestó y a compartir con otros la información recogida sobre la realidad educacional.

Para finalizar, parece importante compartir una última conclusión: que toda intervención educativa debe realizarse con la máxima rigurosidad. Una característica clave para la obtención de logros en el “Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica,” ha sido la rigurosidad en la ejecución de cada una de sus etapas, la rigurosidad en su evaluación y la rigurosidad en la sistematización de la experiencia.

RECOMENDACIONES

A partir de esta experiencia son múltiples las recomendaciones y sugerencias que podrían darse. Entre ellas pueden sintetizarse:

1. A nivel de políticas generales de educación:

- Promover a los Directores como líderes pedagógicos de sus establecimientos en el sentido de responsables del proyecto educativo.
- Promover la responsabilización, en sus respectivas tareas, de los actores del proceso educativo. Valorar al profesor en su rol y reconocer su aporte. No crear dependencia y dar herramientas para la autonomía profesional.
- Promover el buen aprovechamiento del tiempo dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje propiamente tales. Cuidar que los aspectos administrativos, de funcionamiento general, y trabajos adicionales que se le piden al profesor (Ejemplo: participación en censos, campañas de vacunación, prevención de riesgos, etc.) no alejen al profesor de sus tareas esenciales.
- Hacer un buen uso de la Jornada Escolar Ampliada, especialmente en los sectores con más bajos resultados educativos. Aprovechar este tiempo para adquirir habilidades y contenidos no logrados y no destinado sólo a actividades extraprogramáticas.
- Mejorar la organización pedagógica de las escuelas. Favorecer el análisis y operacionalización de los objetivos del curriculum escolar. Apoyar la consolidación de un buen proyecto educativo que guíe su quehacer.

- Dar especial apoyo a las escuelas rurales multigrado que tienen profesor encargado y no director, en la conducción pedagógica de sus escuelas. Los profesores encargados asumen muchas horas de clases y eso más las tareas de tipo administrativo los lleva muchas veces a descuidar la línea pedagógica de sus escuelas, que es lo fundamental. Es importante buscar soluciones que ayuden a liberar a éstos de lo administrativo en beneficio de la conducción pedagógica.
- Acompañar la entrega de recursos económicos y de materiales pedagógicos a las escuelas con una adecuada capacitación, que permita cautelar el mejor aprovechamiento de ellos.
- Favorecer que existan espacios de intercambio personal y profesional entre los profesores de una misma comuna. Crear instancias que permitan que los profesores de diferentes escuelas puedan encontrarse y compartir.
- Favorecer la autoevaluación y la evaluación de las tareas del profesor.
- Promover variadas metodologías dentro de la sala de clases ampliando las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y de los profesores.
- Promover la educación preescolar especialmente en los sectores rurales donde su cobertura es aún muy baja.
- Enfatizar la evaluación de conductas de entrada, de salida de los alumnos y la planificación de actividades acordes a dichas evaluaciones.
- Revisar en las políticas educacionales el tema de la regularización docente. Parece contradictorio el entregar recursos y buscar formas de mejorar la formación de base de los profesores en el país y el incentivar a los mejores alumnos de enseñanza media a ingresar a la carrera de pedagogía, con el seguir simultáneamente dando la posibilidad de regularizar títulos. La regularización, por sus características instruccionales, tiene carencias metodológicas importantes en la formación que entrega a los profesores y éstas sin duda inciden en el logro de los objetivos educacionales.
- Promover capacitaciones para los profesores en servicio, que:
 - * Sean comunales o para grupos de escuelas que permitan que toda una comuna mejore sus niveles de capacitación y que profesores de diversas realidades trabajen juntos.

- * Sean en servicio y no de desplazamiento de los profesores a otros lugares.
- * Perfeccionen a las escuelas como un todo (directivos superiores y profesores) en una misma línea.
- * Se focalicen no sólo en contenidos pedagógicos específicos sino en destrezas básicas, es decir, en entregar herramientas cognitivas para comunicarse, para pensar y resolver problemas, que son indispensables en cualquier aprendizaje y para cualquier contenido.
- * Incorporen a la autoestima, como un contenido fundamental a desarrollar, que ayuden a los profesores a sentirse seguros de sí mismos, confiados en su propio valer y en la importancia de su quehacer para el futuro del país. Que sepan relacionarse adecuadamente con sus iguales y que les entreguen herramientas para que desarrollen esas mismas habilidades en sus alumnos.
- * Entreguen a los profesores metodologías y herramientas para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales. En Chile en general, y especialmente en el sector rural, hay muchos alumnos en esta situación que están incorporados en las escuelas de Educación General Básica y los profesores señalan que les falta formación para guiarlos adecuadamente.
- * Hagan tomar conciencia a los profesores de lo precisa que debe ser su acción para lograr los objetivos educacionales. Que trabajen fuertemente en la priorización de objetivos, y en la selección de actividades que de verdad sirvan para alcanzar esos objetivos. Que profundicen en que toda actividad no sólo por el hecho de ser entretenida, de estar preparada con preocupación y dedicación, va a beneficiar a los niños en lo cognitivo.
- * Aborden el tema atribuciones. Un gran objetivo transversal de toda capacitación debería ser el que los profesores internalicen que sus acciones tienen un efecto importante en los éxitos y en los fracasos de los alumnos y que estos no sólo dependen del contexto sociocultural de los niños.
- * Faciliten instancias que permitan que los profesores una vez capacitados en un área tengan la posibilidad de reunirse periódicamente y compartir sus experiencias de aplicación de los contenidos y metodologías aprendidas.

- * Contemplan como objetivo importante el desarrollar un clima emocional positivo dentro de las escuelas y entre las escuelas.
- * Evalúen rigurosamente el desarrollo de los programas mismos y sus efectos en los niños, en los profesores y en las escuelas. Este esfuerzo permite la replicabilidad de los programas.
- * Estén orientadas a que las innovaciones pedagógicas se transfieran a la sala de clases. Los trabajos prácticos, entre instancias de capacitación, parecen ser una forma valiosa de apoyar la transferencia, de conocer el nivel real de los profesores y dar continuidad al perfeccionamiento.
- * Se realicen durante períodos prolongados de tiempo y que no sean sólo puntuales y teóricas sino con algún tipo de refuerzo posterior (qué hacer y cómo hacerlo).
- * Sean multimodales a fin de que permitan que los aprendizajes se consoliden por diferentes vías.
- * Utilicen una metodología dinámica y participativa, muy valorizadora del profesor como educador.
- * Tengan flexibilidad para adaptarse a diferentes realidades educativas.
- * Comprometan a los diferentes sectores de la comunidad con la educación, manteniéndoles informados de los progresos de capacitación docente y de los proyectos de las escuelas.

2. A nivel de apoyo a la educación en la comuna de Cañete:

- Continuar mejorando en las escuelas municipales la lectura inicial, la lectura en general, la escritura y la matemática.
- Apoyar la “capacitación permanente” en la comuna, es decir, los programas de perfeccionamiento docente que ayuden a mejorar los niveles de formación de los profesores en general, y muy especialmente de los regularizados. Coordinar y priorizar los temas de perfeccionamiento docente de mayor interés para la comuna.

- Continuar trabajando para lograr una mejor organización pedagógica de las escuelas y un aprovechamiento cabal del tiempo dedicado a la enseñanza.
- Hacer un buen uso de la Jornada Escolar Ampliada. En una comuna con tantas carencias educacionales es especialmente importante aprovechar este tiempo para adquirir habilidades y contenidos no logrados y no destinarla sólo a actividades extraprogramáticas.
- Promover la educación preescolar. El 59% de las escuelas municipales de la comuna no tiene Kinder lo que significa que muchos niños llegan a 1º Básico sin recibir estimulación adecuada para poder enfrentar exitosamente el aprendizaje formal.
- Crear centros de enseñanza técnico profesional. En toda la comuna de Cañete no existe ningún centro de esta naturaleza, y existe un sólo Liceo de Educación Media Científico-Humanista, para un total de 27 escuelas municipales, lo que es claramente insuficiente. Estos centros deberían contar con internados para que sean factibles de ser utilizados cabalmente por niños de sectores rurales y estar coordinados con las empresas de la zona para que esta formación se realice, en lo posible, en aquellas áreas donde haya más necesidades de personal especializado. (Por ejemplo en Cañete sector agrícola y forestal). Esto abriría posibilidades de trabajo a los estudiantes y al mismo tiempo sería un apoyo al desarrollo de las empresas que podrían contar con personal mejor capacitado, lo que redundaría en mejor bienestar para todos.
- Incrementar los recursos del DAEM para dar más apoyo a las escuelas en lo pedagógico. En las nuevas políticas educacionales los DAEM, en un esfuerzo coordinado con el Ministerio de Educación, están dando cada día más apoyo a las escuelas en esta tarea fundamental. Es así que muchos Departamento de Educación Municipal tienen coordinadores pedagógicos y/o jefes de UTP comunales. En una comuna con autoridades educacionales con tanto compromiso con la educación como Cañete resulta valioso reforzar su línea pedagógica.
- Concertar el apoyo de otros sectores comunitarios: empresas, universidades o instituciones de formación, ministerios, otras instituciones (editoriales, clubes, parroquias, etc.) para canalizar apoyo a futuros programas de perfeccionamiento docente y otras necesidades como infraestructura, material pedagógico, construcción de centros comunitarios, etc.

- Ir mejorando las carencias de la comuna apoyándose y reconociendo sus muchas fortalezas: profesores comprometidos con la educación, interesados en perfeccionarse; escuelas con claros mejoramientos educativos, recibiendo apoyo desde diversas instituciones (MINEDUC, Fundación Educacional Arauco, otros), con buen clima afectivo, con un equipamiento pedagógico básico, con adecuada infraestructura, con buenos accesos; padres que a pesar de su bajo nivel cultural se interesan por el tema educación; autoridades educacionales (Alcalde, Concejales, DAEM) altamente comprometidas con el desarrollo de su comuna.

3. A nivel de políticas de las empresas que apoyan a la educación:

La empresa privada puede contribuir con recursos de diversa índole al necesario desarrollo de la calidad de la educación en nuestro país. Como las necesidades en educación son muchas, los aportes que se pueden hacer son muy variados. Así, resulta importante:

- Que las empresas hagan un cuidadoso análisis de las necesidades sociales y educativas de las zonas en que desempeñan sus actividades.
- Que para dar un apoyo educacional eficaz y sostenido cuenten con profesionales del campo de la educación. Mejorar la calidad de la educación es un tema complejo, difícil de abordar, y que puede ser enfrentado de diversas maneras.
- Que antes de tomar alguna decisión respecto a un eventual apoyo a la educación, se respondan algunas interrogantes básicas como por ejemplo:
 - * ¿En qué nivel aportar? ¿en enseñanza básica, media o en lo técnico profesional?
 - * ¿En qué área de necesidades intervenir? ¿en infraestructura, en lo pedagógico o en ambos?
 - * ¿Dónde intervenir? ¿apoyar a las escuelas existentes (municipales o subvencionadas) o crear una nueva alternativa educacional?
 - * ¿Con qué amplitud hacerlo? ¿centrar los esfuerzos en una escuela, en un grupo de escuelas o en toda una comuna?
 - * ¿Con qué permanencia comprometerse? ¿hacer intervenciones finitas o de apoyo permanente (como un colegio)?
 - * ¿En quiénes centrar la intervención? ¿trabajar directamente con los niños, capacitar a los profesores, a los padres?

Las respuestas a éstas y otras interrogantes les permitirán definir cuál va a ser su forma de aporte a la educación, y canalizar sus recursos en forma eficiente.

- Que aporten desde un lugar de mucho respeto, de mucha valorización hacia los directores y los profesores como educadores, con programas que aúnen los esfuerzos de la empresa privada con los que realizan las autoridades educacionales de país y que se ajusten a las recomendaciones ya dadas respecto a políticas generales de educación.
- Que conozcan y hagan uso de la ley de donaciones con fines educacionales, promulgada en 1993, y que incentiva a las empresas a incrementar su aporte en el área educativa.
- Que consideren líneas complementarias de aporte a la educación. Una línea distinta de aporte de las empresas podría ser, por ejemplo, el financiar la creación de servicios comunitarios que favorezcan la calidad de vida de los niños especialmente en las zonas de mayor pobreza y aislamiento (Ejemplo: implementación deportiva como multicancha, piscina, etc).

Nuestra recomendación final es que en momentos en que hay acuerdo en que la educación es clave para el desarrollo de los países, cada sector de la sociedad aporte, desde sus posibilidades, al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación.

REFERENCIAS

- Alliende, F. & Condemarín, M. (1982). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arellano, J.P. (1997). El Sentido de la Reforma Educacional. *Revista de Educación*, N°242, Marzo, pp.25-29.
- Bralic, S. & Rodríguez, S. (1981). *Desarrollo psicomotor de niños chilenos de nivel socioeconómico bajo provenientes de distintos sectores geográficos y étnicos*. Programa de Atención Rural Materno Infantil (PRUMIN). Santiago: Ministerio de Salud.
- CASEN (1994). *Realidad económica - social de los hogares en Chile*. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación.
- Cofré, A. & Tapia, L. (1990). *Pruebas de razonamiento lógico matemático 1° a 8° básico*. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Cofré, A. & Tapia, L. (1998). *Cómo desarrollar el razonamiento lógico matemático*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Informe de la Comisión Nacional, para la Modernización de la Educación*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena (1994). *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Condemarín, M. y Chadwick M. (1989). *La escritura creativa y formal*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M. & Medina, A. (1999). *Taller de lenguaje: un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de segundo ciclo básico*. Santiago: Editorial Dolmen.
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (1995). *Curso taller: Lenguaje oral y escrito 5° a 8° básico*. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Diario la Epoca (1998). *Críticas más reiteradas*. Suplemento Nacional, Domingo 3 de Mayo, p.9.
- Diario Oficial (1993). *Ley de Donaciones con Fines Educativas*. Ley N° 19247, publicada el 15 de Septiembre de 1993.
- Espinola, V. (1996). *Revisión de 15 Años de Política Educativa en Chile: Ajustes en Función de la Equidad*. Documento de trabajo del Seminario: Asignación de recursos para el mejoramiento de la calidad y la equidad educativa. Santiago: CEPAL.
- Fundación Educacional Arauco & CEDEP (1998a). *Familia, escuela y ruralidad: Un estudio diagnóstico en la comuna de Cañete*. Paideia, Revista de Educación Universidad de Concepción, N° 24, pp 39-62.
- Fundación Educacional Arauco -CEDEP (1998b). *Cómo conocer e incorporar a la comunidad en la escuela: Una propuesta para el equipo docente*. Santiago: Editorial Dolmen.
- Gómez, H. (1998). *Educación: La Agenda del Siglo XXI*, Colombia: PNUD.
- Guidance Testing Associates (1962). *Prueba de Lectura Interamericana*. Texas, U.S.A.: St Mary's University.

- Haeussler, I.M. & Marchant, T. (1991). *Test de Desarrollo Emocional y Autoestima*. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Haeussler, I.M. & Marchant, T. (1994) Proyecto educacional Arauco: Un modelo interactivo para el mejoramiento de la calidad de la educación a nivel comunal. *Revista Chilena de Psicología*, Vol 15, N°2, pp.3-14.
- Haeussler, I.M. & Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo: Programa de Autoestima*. Santiago: Editorial Dolmen.
- Haeussler, I.M., Izquierdo, T. & Seguel, X. (1995). *Familias de la comuna de Arauco*. *Paideia, Revista de Educación Universidad de Concepción*, N° 20, pp 23-30.
- Haeussler, I.M., Marchant, T. & Torretti, A. (1992). *Test Breve de Autoestima*. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Hammill, D., Larsen, S., Wiederholt, J. & Fountain-Chambers, J. (1982). *Prueba de Lectura y Lenguaje Escrito*. Austin, USA: University of Texas.
- Hieronymus, A.N., Lindquist, E.F. & Hoover, H.D. (1979). *Iowa Test of Basic Skills*. U.S.A.: Houghton Mifflin.
- Honorato, M.J. & Jerez J.M. (1999). *Ciencia y Tecnología. Libro del Profesor y libros del alumno NB3 - NB4*. Santiago: Editorial Dolmen (en prensa).
- Honorato, M.J. & Jerez, J.M. (1998). *Ciencia y Tecnología. Libro del Profesor y libros del alumno NB1 - NB2*. Santiago: Editorial Dolmen.
- INE (1992). *Resultados Generales Censo de Población y Vivienda Chile*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Izquierdo, T., Edwards, M., Aspillaga, A. & Eisenberg, N. (1996). *Estudio de las familias de los escolares rurales de Cañete*. Santiago: Documento interno de trabajo. CEDEP-Fundación Educacional Arauco.
- Izquierdo, T., Seguel, X., Edwards, M., De Amesti, A. & Rodríguez, S. (1993). *Estudio de las familias de los escolares rurales de Arauco*. Santiago: Documento interno de trabajo CEDEP - Fundación Educacional Arauco.
- Lucchini, G. & Torretti, A. (1994). *Adaptación de las pruebas de razonamiento lógico matemático 1° a 8° básico* de Cofré, A., y Tapia, L. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Lucchini, G., Marchant, T., Recart, I. & Torretti, A. (1999). *Comportamiento de las Pruebas de Lectura Oral y de Razonamiento Lógico Matemático de Fundación Educacional Arauco en tres niveles socioeconómicos*. Concepción: Documento interno de trabajo Fundación Educacional Arauco.
- Lucchini, G., Torretti, A., Prats, A., Marchant, T. & Seguel, X. (1999). *Necesidades en el contexto familiar: una mirada desde la perspectiva de los niños*. *Revista Psykhe*. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile (en prensa).
- Marchant, T. & Recart, I. (1997). Una experiencia de apoyo a niños con diferentes necesidades educativas, en 20 escuelas de la comuna de Arauco. *Monografías en Educación: Dificultades del Aprendizaje en Psicopedagogía*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 193-209.
- Marchant, T. & Tarky, I. (1998). *Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Marchant, T. & Torretti, A. (1996a). *Estandarización del Test Breve de Autoestima*. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Marchant, T. & Torretti, A. (1996b). *Estandarización de Test de Desarrollo Emocional y Autoestima*. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.

- Marchant, T., Haeussler, I.M., Prats, A., Recart, I. & Tarky, I. (1994) *Informe Final, Programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas municipales de Arauco*. Santiago: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Marchant, T., Lucchini, G., Prats, A. & Torretti, A. (1995). *Evaluación de lenguaje oral a alumnos de Tercero Básico de la comuna de Cañete*. Santiago: Documento interno de trabajo Fundación Educacional Arauco.
- MECE (1991). *Orientaciones Básicas, Objetivos y Componentes del Programa Mece*. Santiago: MECE-Ministerio de Educación.
- Mezzer, M. J. (1995) *La Capacitación de Profesores en Habilidades Cognitivas y Metacognitivas: Una Propuesta para Mejorar la Calidad de la Educación en América Latina*. Seminario de Título, Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MIDEPLAN (1994). *Compendio de información estadística del Departamento de Informática y Estadística*. Estadísticas Regionales. Santiago.
- MIDEPLAN-UNICEF (1993). *La impresión de las cifras*. Santiago.
- Ministerio de Educación (1994). *Fichas para Niños, Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (1996a). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena*. *Revista de Educación*, Enero.
- Ministerio de Educación (1996b). *Plan y Programas de Estudio para el Primer y Segundo Año de Enseñanza Básica (NB1)*. Santiago: División de Educación General, MINEDUC.
- Ministerio de Educación (1997). *Plan y Programas de Estudio para el Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Básica (NB2)*. Santiago: División de Educación General, MINEDUC.
- Prats, M.A. (1997). *Lo que se dice y se canta en Arauco*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Prats, M.A. (1999). *Lo que se cuenta en Arauco*. Santiago: Editorial Andrés Bello (en prensa).
- Recart, I., Avello, J. & Rioseco, E. (1995). *Talleres de desarrollo lector y de desarrollo cognitivo para alumnos de aprendizaje regular*. Concepción: Edición de Fundación Educacional Arauco.
- Recart, M.O. (1998). *Evaluación económica del Programa Cañete 1995-1997*. Santiago: Documento interno de trabajo Fundación Educacional Arauco.
- Roids, G.H. & Fitts, W.M. (1991). *Tennessee Self Concept Scale*. Los Angeles, California: Western Psychological Services wps.
- Rojas, P. (1998). *Remuneraciones de los profesores en Chile*. *Estudios Públicos*, N°71, Invierno.
- Schiefelbein, E. (1992). *En busca de la escuela del siglo XXI*. Santiago: CPU-UNESCO.
- Seguel, X., Edwards, M., De Amesti, A., Rodríguez, S., Izquierdo, T. & Atala, E. (1993). *Resultados de la evaluación nacional efectuada a niños de centros abiertos de Integra*. Santiago: Documento CEDEP.
- Seguel, X., Edwards, M., Lira, M.I., De Amesti, A., Alalah, E., Galaz, H., y otros (1997). *Evaluación del impacto de la educación parvularia sobre los niños*. Santiago: Documento CEDEP-Ministerio de Educación.
- UNICEF, Consejo Nacional para la Superación de la Pobreza & Ministerio del Interior (1995). *Cómo opera la ley de donaciones con fines educacionales*. Santiago.

DATE	DESCRIPTION	AMOUNT	CHECK NO.	BANK	STATE	CITY	ZIP	ACCOUNT	INITIALS
1/15/20	DEPOSIT	1000.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
1/20/20	PAYROLL	500.00	101	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
1/25/20	RENT	1200.00	102	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
2/01/20	SALES	750.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
2/05/20	UTILITIES	300.00	103	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
2/10/20	DEPOSIT	1500.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
2/15/20	PAYROLL	550.00	104	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
2/20/20	RENT	1200.00	105	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
2/25/20	SALES	800.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
3/01/20	UTILITIES	350.00	106	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
3/05/20	DEPOSIT	1600.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
3/10/20	PAYROLL	600.00	107	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
3/15/20	RENT	1200.00	108	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
3/20/20	SALES	850.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
3/25/20	UTILITIES	400.00	109	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
4/01/20	DEPOSIT	1700.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
4/05/20	PAYROLL	650.00	110	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
4/10/20	RENT	1200.00	111	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
4/15/20	SALES	900.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
4/20/20	UTILITIES	450.00	112	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
4/25/20	DEPOSIT	1800.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
5/01/20	PAYROLL	700.00	113	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
5/05/20	RENT	1200.00	114	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
5/10/20	SALES	950.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
5/15/20	UTILITIES	500.00	115	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
5/20/20	DEPOSIT	1900.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
5/25/20	PAYROLL	750.00	116	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
6/01/20	RENT	1200.00	117	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
6/05/20	SALES	1000.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
6/10/20	UTILITIES	550.00	118	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
6/15/20	DEPOSIT	2000.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
6/20/20	PAYROLL	800.00	119	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
6/25/20	RENT	1200.00	120	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
7/01/20	SALES	1050.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
7/05/20	UTILITIES	600.00	121	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
7/10/20	DEPOSIT	2100.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
7/15/20	PAYROLL	850.00	122	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
7/20/20	RENT	1200.00	123	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
7/25/20	SALES	1100.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
7/31/20	UTILITIES	650.00	124	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
8/01/20	DEPOSIT	2200.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
8/05/20	PAYROLL	900.00	125	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
8/10/20	RENT	1200.00	126	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
8/15/20	SALES	1150.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
8/20/20	UTILITIES	700.00	127	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
8/25/20	DEPOSIT	2300.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
8/31/20	PAYROLL	950.00	128	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
9/01/20	RENT	1200.00	129	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
9/05/20	SALES	1200.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
9/10/20	UTILITIES	750.00	130	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
9/15/20	DEPOSIT	2400.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
9/20/20	PAYROLL	1000.00	131	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
9/25/20	RENT	1200.00	132	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
9/30/20	SALES	1250.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
10/01/20	UTILITIES	800.00	133	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
10/05/20	DEPOSIT	2500.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
10/10/20	PAYROLL	1050.00	134	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
10/15/20	RENT	1200.00	135	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
10/20/20	SALES	1300.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
10/25/20	UTILITIES	850.00	136	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
10/31/20	DEPOSIT	2600.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
11/01/20	PAYROLL	1100.00	137	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
11/05/20	RENT	1200.00	138	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
11/10/20	SALES	1350.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
11/15/20	UTILITIES	900.00	139	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
11/20/20	DEPOSIT	2700.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
11/25/20	PAYROLL	1150.00	140	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
11/30/20	RENT	1200.00	141	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
12/01/20	SALES	1400.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
12/05/20	UTILITIES	950.00	142	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
12/10/20	DEPOSIT	2800.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
12/15/20	PAYROLL	1200.00	143	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
12/20/20	RENT	1200.00	144	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
12/25/20	SALES	1450.00		CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC
12/31/20	UTILITIES	1000.00	145	CHASE	NY	NY	10001	123456789	JAC