

Programa Interactivo para la Educación Básica Rural

Programa de mejoramiento de la calidad de la
educación en escuelas municipales de Arauco

INFORME FINAL

Teresa Marchant Orrego

Isabel Margarita Haeussler P. de A.

María Angélica Prats Cuthbert

Isidora Recart Herrera

Isabel Tarky Osorio

Programa Financiado y auspiciado por la empresa Celulosa Arauco y
Constitución S.A. a través de Fundación Educacional Arauco

Santiago - Chile
1994

DATE	TIME	TYPE	LOCATION	STATUS	REMARKS
10/10/2023	08:00	ARRIVAL	STATION A	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	08:15	DEPARTURE	STATION A	OK	Train departed on time.
10/10/2023	08:30	ARRIVAL	STATION B	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	08:45	DEPARTURE	STATION B	OK	Train departed on time.
10/10/2023	09:00	ARRIVAL	STATION C	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	09:15	DEPARTURE	STATION C	OK	Train departed on time.
10/10/2023	09:30	ARRIVAL	STATION D	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	09:45	DEPARTURE	STATION D	OK	Train departed on time.
10/10/2023	10:00	ARRIVAL	STATION E	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	10:15	DEPARTURE	STATION E	OK	Train departed on time.
10/10/2023	10:30	ARRIVAL	STATION F	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	10:45	DEPARTURE	STATION F	OK	Train departed on time.
10/10/2023	11:00	ARRIVAL	STATION G	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	11:15	DEPARTURE	STATION G	OK	Train departed on time.
10/10/2023	11:30	ARRIVAL	STATION H	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	11:45	DEPARTURE	STATION H	OK	Train departed on time.
10/10/2023	12:00	ARRIVAL	STATION I	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	12:15	DEPARTURE	STATION I	OK	Train departed on time.
10/10/2023	12:30	ARRIVAL	STATION J	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	12:45	DEPARTURE	STATION J	OK	Train departed on time.
10/10/2023	13:00	ARRIVAL	STATION K	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	13:15	DEPARTURE	STATION K	OK	Train departed on time.
10/10/2023	13:30	ARRIVAL	STATION L	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	13:45	DEPARTURE	STATION L	OK	Train departed on time.
10/10/2023	14:00	ARRIVAL	STATION M	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	14:15	DEPARTURE	STATION M	OK	Train departed on time.
10/10/2023	14:30	ARRIVAL	STATION N	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	14:45	DEPARTURE	STATION N	OK	Train departed on time.
10/10/2023	15:00	ARRIVAL	STATION O	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	15:15	DEPARTURE	STATION O	OK	Train departed on time.
10/10/2023	15:30	ARRIVAL	STATION P	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	15:45	DEPARTURE	STATION P	OK	Train departed on time.
10/10/2023	16:00	ARRIVAL	STATION Q	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	16:15	DEPARTURE	STATION Q	OK	Train departed on time.
10/10/2023	16:30	ARRIVAL	STATION R	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	16:45	DEPARTURE	STATION R	OK	Train departed on time.
10/10/2023	17:00	ARRIVAL	STATION S	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	17:15	DEPARTURE	STATION S	OK	Train departed on time.
10/10/2023	17:30	ARRIVAL	STATION T	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	17:45	DEPARTURE	STATION T	OK	Train departed on time.
10/10/2023	18:00	ARRIVAL	STATION U	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	18:15	DEPARTURE	STATION U	OK	Train departed on time.
10/10/2023	18:30	ARRIVAL	STATION V	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	18:45	DEPARTURE	STATION V	OK	Train departed on time.
10/10/2023	19:00	ARRIVAL	STATION W	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	19:15	DEPARTURE	STATION W	OK	Train departed on time.
10/10/2023	19:30	ARRIVAL	STATION X	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	19:45	DEPARTURE	STATION X	OK	Train departed on time.
10/10/2023	20:00	ARRIVAL	STATION Y	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	20:15	DEPARTURE	STATION Y	OK	Train departed on time.
10/10/2023	20:30	ARRIVAL	STATION Z	OK	Train arrived on time.
10/10/2023	20:45	DEPARTURE	STATION Z	OK	Train departed on time.

Agradecimientos

*E*ste programa educacional sólo ha sido posible gracias al esfuerzo, dedicación, compromiso y entrega de muchas personas.

Especialmente queremos agradecer a todos los profesores de las veintidos escuelas participantes, quienes, con su ejemplar dedicación y vocación, nos han mostrado lo que es ser verdaderos «maestros». A la Srta. Mafelda Cruz del Departamento de Educación de la Municipalidad de Arauco, quien, más allá de todo lo esperado y sorteando muchos obstáculos, luchó por apoyar la realización de este programa desde sus inicios y dio su incondicional colaboración.

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

- ❑ La Empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A., que vía su Fundación Educacional Arauco, financió este programa educacional.
- ❑ Don José Zabala, director de la Fundación Educacional Arauco y gran impulsor de la realización de este programa, quien nos dio siempre su apoyo incondicional para la realización de esta experiencia.
- ❑ Los alcaldes de la I. Municipalidad de Arauco, Sra. Eugenia Cofré W. y Sr. Jaime Gayoso M. por su permanente apoyo.
- ❑ Srta. Flor Muñoz y Sr. Juan Matamala del Departamento de Educación de la Municipalidad de Arauco y al personal de la I. Municipalidad de Arauco, por su apoyo constante.

- ❑ Sres. Miguel Hinojosa, Secretario Regional Ministerial de la VIII Región y Sr. Norberto Rojas, Director Provincial de Educación de Arauco, por el apoyo dado al programa y facilitar a los profesores la asistencia a algunas de las instancias de capacitación.
- ❑ Sras. Teresa Segure y Adriana Massardo de la Universidad de Concepción, por su colaboración y su buena disposición a coordinar el apoyo al programa, con alumnos de Psicología en práctica.
- ❑ El Cuerpo de Bomberos de la ciudad de Arauco que, con la mejor disposición, durante tres años facilitó su local par realizar las Reuniones Mensuales.
- ❑ Srta. Graciela Pucheu, Sr. Juan Zapatel y Sr. Tulio Saéz por facilitar al programa los locales de los establecimientos educacionales que dirigen para efectuar algunas Jornadas.

Finalmente queremos agradecer a todos los colaboradores, asesores, técnicos y ayudantes que nos prestaron su apoyo durante la realización de este proyecto, así como al equipo de secretaría constituido por Ana Ema Cereceda, Claudia Pino y Sammy Silva, por su alto nivel de compromiso con nosotros.

Las Autoras

Participantes

□ AUTORES

Teresa Marchant (Directora del Proyecto), Isabel Margarita Haeussler, María Angélica Prats, Isabel Tarky e Isidora Recart.

Las cuatro primeras profesionales constituyen el Equipo Central y la última, Jefa del Equipo que trabaja en Arauco.

Durante la aplicación y el seguimiento del programa, han participado en alguna o en todas sus etapas, las siguientes personas:

□ COLABORADORES

- Equipo permanente de apoyo en Santiago: Alejandra Torretti, Alexandra Pavletich, Viviana Gómez y Alejandra Soehrens.
- Equipo permanente de apoyo en Arauco: Judith Avello y Eugenio Rioseco.
- Expertos colaboradores en docencia de Jornadas en Arauco, y elaboración de material de apoyo a éstas: Alicia Cofré, Mabel Condemarín, Neva Milicic, Teresa Segure, Lucila Tapia, Alejandra Torretti.
- Expertos colaboradores en Reuniones Mensuales: Fernando Coddou, Viviana Galdámez, Neva Milicic, Verónica Pesse.

❑ ASESORA METODOLOGICA

Teresa Segure.

❑ ASESORIAS TECNICAS ESPECIALIZADAS

Sonia Bralic, Héctor Galaz, Teresa Izquierdo, María Olivia Recart,
Ximena Seguel y Juan Pablo Valenzuela.

❑ AYUDANTES

Alicia Alvarez, Alejandra Arratia, Jordi Berenger, Blanca Cuadrado,
Luz María Cuadrado, Marcela Fuentealba, Inger Maripan.

❑ ESCUELAS PARTICIPANTES Y SUS DIRECTORES

F-728	CARAMPANGUE	Eliecer Torres R. Alberto Faúndez V.
F-736	EL PINAR	Cecilia Zapata P.
F-743	LARAQUETE	Alma Ruiz O.
F-744	PICHILO	Nelson Riquelme S.
F-746	RAMADILLAS	Claudio Espinoza P.
G-729	CHEÑECO	Maritza Saez S.
G-730	LOS ÑANCOS	María Eliana Cisternas U.
G-731	LAS ANGUILLAS	José Miguel Peña S.
G-732	NINE	René Sanhueza A.
G-733	EL LINGUE	Sergio Guiñez M.
G-734	BAJO RAQUI	Renato Trangolao R.
G-737	CARIPILUN	Orieta Altamirano I.
G-738	RUMENA	Ruth Sanhueza A.
G-739	QUIDICO	Carlos Reyes R.
G-740	YANI	Mario Arriagada G.
G-741	LAS PUENTES	Luis Vásquez V.
G-742	VILLA QUIAPO	Nadia Saez del R.
G-752	PUNTA CARAMPANGUE	Juana Diaz V.
G-753	CERRO COLORADO	Ana Cisternas U.
G-754	CURAQUILLA	Diego Cartes M.
G-755	PEMEREHUE	Juan Rocha C.
G-756	RAQUI ALTO	Juan Aguilera U.

❑ PROFESORES PARTICIPANTES

Grecia Araneda R., Celia Arévalo O., Elisa Bastías G., María A. Becerra F., Nelly Belmar A., Regina Belmar A., Doris Burgos M., Carmen Carrasco S., Rosa Carrillo M., Ana Chandía H., Sabina Cisternas U., Celerina Cortés G., Silvia Cruces M., Mirta del Río C., Ana Díaz S., Lidia Durán I., Sandra Flores G., María Flores S., Clorinda Friz F., Rolando Friz P., Emma Fuentes F., Luzmira Gómez R., Irma Gómez T., Laura Gómez T., María González M., Ana Gutiérrez G., Violeta Hooper S., Frida Hurtado P., Rosa Jara J., María Jerez P., Christel Jerez T., Ana María Lagos T., Hilda Lara F., Jorge Mancilla M., Miriam Martínez P., Baltides Menar D., María Meza T., Margot Millar G., Manuel Molina G., María Molina G., María Inés Mora P., Patricia Moreno P., Virginia Navarrete S., Carmen Neira M., Sara Norambuena F., Ximena Ortega V., Andrea Ortiz F., Hipólita Palma C., Luis Paz M., Alba Pereira B., Gladys Ramírez F., Ana Reyes Q., Osvaldo Riquelme T., Eulalia Rivas C., Marisol Rivera C., Florentina Rodríguez S., María Ruiz B., Sonia Ruiz B., Alberto Ruiz O., Gladys Ruiz O., Norma Ruiz O., Ariela Saez G., Gladys Salgado C., René Sanfuentes S., Ana Sanhueza, Norma Sanhueza M., Mercedes Sanhueza R., Linere Sanhueza T., Genoveva Santibáñez S., Benedicto Sepúlveda S., Gloria Soto L., Edith Torres L., Sylvia Torres L., Eliana Troncoso H., Eduvina Ulloa C., Waldemiro Urrea M., María Valenzuela O., Juana Vargas V., María Vera C., Beatriz Vergara M., Félix Zambrano M., Gracilda Zapata P.

Contenidos

INTRODUCCION	9
PRIMERA PARTE: DESCRIPCION DEL PROGRAMA	12
—ANTECEDENTES	13
• Síntesis de antecedentes de la realidad educacional y social de la comuna de Arauco.	13
• Elección de los contenidos y metodologías de la capacitación	15
—OBJETIVOS DEL PROGRAMA	26
—DISEÑO DEL PROGRAMA	29
—MODALIDADES DE TRABAJO	32
• Programa de capacitación	32
<input type="checkbox"/> Jornadas	32
<input type="checkbox"/> Visitas de apoyo técnico a las escuelas	34
<input type="checkbox"/> Reuniones mensuales	34
<input type="checkbox"/> Apoyo en psicología educacional	35
<input type="checkbox"/> Talleres de apoyo pedagógico	37
• Programa de evaluación	38
• Otras instancias	40
—RECURSOS HUMANOS	42
SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA	45
—POBLACION OBJETIVO	46
• Escuelas	46
<input type="checkbox"/> Tipos de escuelas y niveles educacionales que presentan	47
<input type="checkbox"/> Número de profesores por escuela	48

<input type="checkbox"/> Acceso y distancia de las escuelas	48
<input type="checkbox"/> Infraestructura	49
• Profesores	50
<input type="checkbox"/> Formación profesional	51
<input type="checkbox"/> Cargo o función desempeñada	51
<input type="checkbox"/> Edad	52
<input type="checkbox"/> Distribución por tipo de escuela	53
• Niños	54
<input type="checkbox"/> Distribución por tipo de escuela	54
<input type="checkbox"/> Nivel de escolaridad	55
<input type="checkbox"/> Edad	55
<input type="checkbox"/> Características familiares	56
 —INSTRUMENTOS DE EVALUACION	 59
• Instrumentos de medición de los profesores	59
• Instrumentos de medición de los niños	61
• Otros instrumentos	63
 —PROCEDIMIENTO	 64
 TERCERA PARTE: RESULTADOS	 67
 —PROFESORES	 68
• Compromiso con el programa y motivación	68
• Conocimientos y capacitación en contenidos	70
• Conocimientos y capacitación en metodologías y evaluación	75
• Atribuciones de éxito y fracaso	80
• Autoestima personal y profesional	84
• Actitudes en la sala de clases	87
• Relaciones interpersonales con los profesores participantes	91
• Relaciones con los padres de familia	92

—NIÑOS	96
• Rendimiento en lectura y escritura	96
• Rendimiento en razonamiento lógico-matemático	104
• Rendimiento en SIMCE	106
• Desarrollo de la autoestima	107
—ESCUELAS	114
—EVALUACION DEL PROGRAMA MISMO	120
• Evaluación del programa por parte de los profesores	120
• Evaluación permanente y cualitativa del programa	127
• Evaluación del programa por parte de otros participantes o sectores	127
❑ Evaluación del programa por parte de la Departamento de Educación Municipal (DEM Arauco)	128
❑ Evaluación del programa por parte del Ministerio de Educación	129
CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	131
—CONCLUSIONES	132
—RECOMENDACIONES	140
REFERENCIAS	145
ANEXOS	
• Testimonios de profesores sobre su participación en el programa	148
• Discurso cierre segundo año del programa (Director Sergio Guíñez, 1992).	159

INTRODUCCION

El Programa Interactivo para la Educación Básica Rural, realizado en Arauco de 1991 a 1993 surgió a partir de la necesidad claramente sentida en la comuna de un mejoramiento de la calidad de la educación.

Se trata de un programa de capacitación en servicio, dirigido a todos los profesores de veintidós escuelas municipales de la comuna de Arauco, ubicadas en su mayoría en sectores rurales.

En él participa un amplio grupo de profesores, tanto de escuelas tradicionales, en que un profesor está a cargo de un curso, como de escuelas combinadas (unidocentes, bidocentes o tridocentes), que trabajan con alumnos de dos, tres, cuatro o seis cursos diferentes en forma conjunta.

El programa está dirigido a capacitar a todos los profesores de las escuelas participantes en algunas destrezas básicas como lenguaje oral y escrito y razonamiento lógico-matemático, en autoestima y habilidades de comunicación, y a favorecer el quehacer pedagógico al interior de las escuelas. Así, todos los miembros de cada escuela y todas las escuelas participantes trabajan en un proyecto común, con una mística compartida. La participación es voluntaria, sin remuneración y se basa sólo en el compromiso de los profesores con el programa. La capacitación otorgada, ha tenido reconocimiento y certificación de especialización del único organismo oficial dependiente del Ministerio de Educación encargado del perfeccionamiento de los profesores en Chile: el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

El programa ha sido diseñado y dirigido por un equipo interdisciplinario que conforma un Equipo Central compuesto por: una psicóloga educacional, una psicóloga clínica, una educadora de párvulos y una doctora en edu-

cación, que ha elaborado y coordinado la puesta en práctica de todas las instancias de desarrollo del programa, siendo apoyado por un equipo de profesionales colaboradores en Santiago y en la zona.

El programa ha sido rigurosamente evaluado en relación a sus efectos en los niños, los profesores, las escuelas y como modelo de intervención educacional.

Este programa se inserta en la comunidad aunando y coordinando esfuerzos y recursos de:

- ❑ Los directivos y profesores de las escuelas municipales participantes, quienes se comprometieron y participaron activamente en la realización del programa.
- ❑ El equipo de especialistas («Equipo Central») a cargo de la dirección, diseño y ejecución del programa y el equipo de profesionales colaboradores.
- ❑ La empresa Celulosa Arauco y Constitución, que financió el diseño y realización del proyecto a través de la Fundación Educacional Arauco.
- ❑ La Municipalidad de Arauco a través del Departamento de Educación Municipal (DEM), que impulsó y apoyó con interés, dedicación y recursos la ejecución del proyecto.
- ❑ El Ministerio de Educación a través de la Dirección Regional y Provincial de Educación, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas y el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), que dieron su apoyo y reconocimiento al perfeccionamiento docente efectuado.
- ❑ La Universidad de Concepción que, a través de su Departamento de Psicología, envió alumnos a realizar una práctica profesional.
- ❑ Diferentes instituciones de la comunidad de Arauco, como el Cuerpo de Bomberos, la Casa de la Cultura, la Biblioteca Municipal, el Liceo de Arauco y Escuelas Municipales, que colaboraron facilitando locales para la realización de actividades docentes.

Para que un programa de mejoramiento de la educación a nivel comunal pueda llevarse a efecto exitosamente, se requiere un importante apoyo y alta motivación de las autoridades comunales, de su departamento técnico y de los directores de las escuelas participantes. En este sentido, el interés y buena disposición de las autoridades comunales y educacionales de la comuna de Arauco fueron elementos esenciales que motivaron la elección de iniciar esta experiencia en dicha comuna.

Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios, tanto por el nivel de motivación y participación alcanzados con los profesores, como por los logros de los más de dos mil niños de las veintidos escuelas participantes; y a la generación de una dinámica de colaboración entre escuelas, municipalidad, equipo de profesionales que lo dirige, la comunidad y la empresa que financia y patrocina el programa.

El presente informe resume la experiencia. En la primera parte se realiza una descripción del programa incluyendo antecedentes generales, objetivos generales y específicos, diseño, modalidades de trabajo y recursos humanos.

La segunda parte presenta una descripción de los sujetos a los cuales se dirige el programa, básicamente niños y profesores. También se caracteriza brevemente a las escuelas y a las familias. Luego se indican los instrumentos de evaluación y el procedimiento utilizado. En la tercera parte se presentan los resultados alcanzados, tanto con los profesores como con los niños. Se incluye además, una evaluación de las escuelas y del programa mismo. Finalmente, en una cuarta parte se extraen conclusiones y se dan recomendaciones. Como anexos se incluyen algunos testimonios de profesores de escuelas sobre su participación en el programa y el discurso del director Sergio Guíñez realizado al finalizarse la etapa de capacitación (Diciembre 1992).

PRIMERA PARTE

DESCRIPCION DEL PROGRAMA

ANTECEDENTES

Síntesis de antecedentes de la realidad educacional y social de la comuna de Arauco

El programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica Rural, nació como una respuesta a las necesidades de mejoramiento de la calidad de la educación que tiene la comuna de Arauco.

La VIII región (Región del Bio-Bío) presenta una alta proporción de escuelas rurales (62.7%), siendo ésta una de las regiones del país con mayor población infantil rural. (Ministerio de Educación, 1992). Es así que el 55.1% de la matrícula de educación básica en la comuna de Arauco, está constituida por niños de zonas rurales.

La comuna de Arauco se caracteriza por tener escuelas con infraestructura mínima y de muy mala calidad, de difícil acceso, siendo en su mayoría unidocentes, bidocentes o tridocentes, es decir, no funcionan con el esquema un profesor-un curso, sino que el maestro debe enseñar a dos, tres o seis cursos simultáneamente. Los niños que asisten a estas escuelas tienen pocas posibilidades de realizar estudios de enseñanza media o técnicos, llegando por lo general sólo hasta 6º básico. Para los egresados de todas las escuelas municipales de la comuna, que son veintinueve, existe sólo un establecimiento de Enseñanza Media y un Liceo Politécnico.

En la comuna de Arauco el 94% de las escuelas de enseñanza básica son municipalizadas (matrícula municipal nacional: 60.7%). Hay sólo una escuela particular subvencionada (3%) y un establecimiento privado (3%), en cambio en el resto del país, la educación particular subvencionada ocupa el 30.3% de la matrícula escolar y la privada un 6.6%. Estas dos

últimas son las que imparten una mejor calidad de enseñanza. Los resultados del SIMCE en la comuna son de los más bajos del país (Ministerio de Educación, 1990).

El nivel de escolaridad de los padres de los alumnos asistentes a las escuelas es bajo, existiendo analfabetismo en el 10% de los apoderados (CEDEP - Fundación Educacional Arauco, 1993). Cabe hacer notar que la tasa nacional de analfabetismo es de 5.3% y en la VIII Región es de 8% (Encuesta CASEN, 1990).

En cuanto a otros indicadores que expresen la realidad de la zona, la tasa de mortalidad infantil en la VIII Región es de 23.9 niños por mil nacidos vivos. A nivel nacional, esta tasa es de 18.9 por mil (1988). En relación al resto del país, la octava es una de las cuatro regiones con mayor mortalidad infantil. En cuanto a desnutrición infantil, la VIII Región presenta un 5.1%, cifra por sobre el promedio nacional que es de 3.7% (CASEN, 1990), ocupando el tercer lugar del país al respecto.

Referente a vivienda, un estudio reciente realizado en Arauco sobre las condiciones de vida de los niños de las escuelas participantes en el programa (CEDEP - Fundación Educacional Arauco, 1993), muestra que el 56% de las familias encuestadas viven en mediaguas o mejoras y un 12% adicional vive en ruca, callampa o en una pieza dentro de una casa. Es decir, dos tercios de las familias encuestadas en el estudio viven en condiciones de vivienda inadecuadas. A nivel regional, la VIII Región presenta un 46.3% de pobreza, cifra por sobre el promedio nacional de 40.1% (CASEN, 1990) y un 18.6% de indigencia (promedio nacional 13.8%).

El Cuadro 1 presenta una síntesis de los indicadores de riesgo social de la VIII Región, a la cual pertenece la comuna de Arauco donde se realizó este programa educativo.

Cuadro 1			
Indicadores de pobreza VIII Región			
INDICADOR	% VIII Región	% Nacional	% sobre \bar{x} Nacional
Desnutrición	5.1	(3.7)	38
Mortalidad infantil	2.4	(1.9)	26
Pobreza	46.1	(40.1)	13
Indigencia	18.6	(13.8)	35
Cesantía (flias. Arauco 14.5%)	8.0	(4.5)	78

Puede apreciarse en el Cuadro 1, que en la mayoría de los indicadores presentados, como mortalidad y desnutrición infantil, pobreza, indigencia y cesantía, la VIII Región presenta cifras más altas que el promedio del país, lo que señala un importante riesgo social.

Los antecedentes expuestos permiten afirmar que el contexto en el cual los profesores deben desempeñar su labor docente presenta múltiples dificultades. A esto, se suman dificultades de comunicación y aislamiento durante muchos meses del año, carencias materiales, desesperanza, escasa autovalorización. Así, las necesidades de los profesores de la zona en cuanto a capacitación y a desarrollo personal de autoestima y valorización, se justifican ampliamente.

Elección de los contenidos y metodologías de la capacitación

Mejorar la calidad de la educación en escuelas que viven a diario una realidad tan dura como la descrita, no es tarea fácil. Los profesores están ya excesivamente recargados de labores como para darles otras más. El

realizar una capacitación tradicional con clases expositivas, está ya demostrado que produce pocos cambios efectivos en el rendimiento académico de los alumnos (Schiefelbein, 1992).

Así, en este programa se optó por realizar una capacitación muy práctica, centrada en la sala de clases, con una metodología interactiva y participativa, donde se le dio un gran espacio al clima afectivo en la situación de aprendizaje. Por otro lado, también se optó por una metodología de capacitación multimodal donde los aprendizajes pudieran ser integrados por diversos canales.

La experiencia acumulada señala, por una parte, que es necesaria una revalorización de la relación profesor-alumno puesto que es un factor fundamental de los aprendizajes. Asimismo, es básica una capacitación centrada en el compromiso de los profesores en el desarrollo de la organización y del clima emocional de la escuela, para lograr en el largo plazo importantes avances en el rendimiento académico y desarrollo personal de los alumnos y en las relaciones entre la comunidad y la escuela.

En cuanto a contenidos, se optó por una línea de capacitación en destrezas básicas y en autoestima y habilidades de comunicación.

Las destrezas básicas son funciones cognitivas centrales que están a la base de cualquier aprendizaje, y que, si se estimulan y desarrollan adecuadamente, capacitarán al niño «a aprender a aprender» en un contexto de aprendizajes significativos. Así, no se atiborra al niño de conocimientos poco relevantes para su vida, y que olvidará apenas salga de la escuela, pues nada tienen que ver con su realidad vital.

Como destrezas básicas se escogió, por una parte, el lenguaje oral y escrito, es decir, la habilidad de comunicarse adecuadamente tanto oralmente como por escrito, lo que significa desarrollar en el niño aspectos semánticos y sintácticos, la comprensión, la retención, la discriminación auditiva, la abstracción, conceptualización, etc. en un clima de respeto y de valorización del lenguaje del niño.

Por otra parte, también se escogió como destreza el razonamiento lógico-matemático, es decir, la capacidad de pensar lógicamente, de enfrentar y resolver problemas, de manejar las operaciones básicas, de tener una mirada lógica y científica acerca de la realidad.

La capacitación también incluyó, como contenido fundamental, la autoestima. La autoestima es la conciencia y la seguridad del propio valer, es decir, el grado de satisfacción consigo mismo y la valorización de uno mismo. El punto de partida de esta valorización personal se encuentra en el juicio de los otros, especialmente de los otros significativos. La autoestima incluye el sentido de seguridad, de identidad, de pertenencia, el sentido de propósito y de competencia personal. Todos estos aspectos pueden desarrollarse en la situación escolar si el profesor tiene conciencia de ellos, está formado y dispuesto a hacerlo. Su autoestima está estrechamente relacionada con el rendimiento del escolar.

A continuación se presenta una breve justificación de los fundamentos por los cuales se seleccionaron las destrezas básicas de lenguaje oral y escrito y razonamiento lógico-matemático, así como la autoestima, como ejes de capacitación del programa.

El desarrollo del lenguaje oral y escrito se justifica porque a nivel escolar el lenguaje oral, la lectura y la escritura no sólo sirven de base a todas las asignaturas de estudio sino que su progresivo dominio constituye una fuente de desarrollo personal y grupal.

La importancia del lenguaje se valora cada vez más en la pedagogía moderna y ello se justifica plenamente ante el hecho fundamental de que el hombre es hombre gracias precisamente al lenguaje. De hecho las relaciones fundamentales del hombre con su realidad interior y con lo que le rodea, depende de manera decisiva del lenguaje.

El desarrollo del lenguaje oral es vital a lo largo de toda la escolaridad. Si bien las adquisiciones lingüísticas del niño al ingresar a la escuela son impresionantes, no constituyen todavía por completo el repertorio del adulto. Los alumnos deben desarrollar su capacidad de escuchar, enriquecer su vocabulario y aprender a expresarse en oraciones completas y sintácticamente correctas, además de desarrollar algunas habilidades de abstracción verbal. El lenguaje es una de las formas más complejas de los procesos verbales superiores. No hay actividad psíquica que no transcurra, en algún sentido, sin la participación directa o indirecta del lenguaje. Con la ayuda del lenguaje se efectúa la abstracción y la generalización de las señales de la realidad. Gracias al lenguaje el ser humano obtiene la posibilidad de reflejar las relaciones y conexiones de la realidad que van más allá de la percepción sensorial. El desarrollo de ciertas nociones como

la clasificación, la comprensión, la conservación, y de habilidades verbales que impliquen juicios y relaciones lógicas ayudan al niño a desarrollar su pensamiento, lo estimulan a razonar en forma cada vez más abstracta y a elaborar un lenguaje preciso y depurado que expresa su pensamiento lógico (Alliende y Condemarín, 1982).

En relación a la lectura, diversas investigaciones muestran que hay una fuerte correlación entre los hábitos de lectura de un pueblo y su desarrollo material y social. Las personas que no leen tienden a ser rígidas en sus ideas y acciones y a guiar sus vidas y su trabajo por lo que se les trasmite directamente. Las personas que leen, abren su mundo, pueden recibir información y conocimientos elaborados por otras personas en diversas realidades. El hábito de lectura tiende a formar personas abiertas al cambio, orientadas hacia el futuro (Marchant y Tarky, 1991).

El lenguaje escrito constituye una realidad privilegiada de activación y enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los niños, que adquiere especial relevancia en el caso de los alumnos pertenecientes a sectores carenciales con bajo rendimiento escolar. La lectura y la escritura estimulan el pensamiento, la creatividad personal, incrementan la toma de conciencia sobre las características del lenguaje (metacognición), aumentan la comprensión del mundo, y la retención y recuperación de los contenidos de asignaturas de estudio (Condemarín y Chadwick, 1989).

En la medida que el niño expande sus contactos con personas y textos escritos que utilizan otros registros lingüísticos, le van surgiendo nuevas necesidades comunicativas. La expansión del lenguaje oral y escrito constituye un enfoque que puede ayudar a un gran número de niños a enriquecer su lengua materna y a conducirlos hacia el dominio de la cultura general.

El desarrollo del razonamiento lógico-matemático se justifica ya que toda persona debe adquirir una mínima cultura matemática y alcanzar un nivel de desarrollo del pensamiento lógico acorde con las exigencias del mundo actual.

La educación matemática permite a las personas tener un conocimiento cualitativo y cuantitativo de la realidad. Constituye una dimensión mental para percibir la realidad. También constituye un área de expresión crea-

tiva individual, una fuente de recreación y de satisfacción humana.

A través del aprendizaje matemático es posible contribuir en aspectos fundamentales del desarrollo integral de las personas. Por ejemplo, contribuir a desarrollar la confianza en la capacidad de razonar en forma independiente, de establecer relaciones con el medio circundante, de tener una actitud positiva y creadora ante las situaciones problemáticas y de resolverlas, de organizar y estructurar el pensamiento a través de procesos básicos del raciocinio, como el comparar, clasificar, ordenar, concretizar, abstraer, generalizar, analizar y sintetizar (Cofré y Tapia, 1986).

El compromiso de realizar en el ciclo básico una enseñanza efectiva que promueva el desarrollo de modos lógicos de pensar y ofrezca herramientas matemáticas necesarias para la resolución de problemas que estén presentes en la vida diaria, es un desafío para los profesores de la Educación General Básica. Ante este desafío, los docentes se ven constantemente frente a la necesidad de construir un currículum de actividades capaz de conjugar en los alumnos experiencia y conocimiento, juego y aprendizaje, y de integrar al desarrollo del lenguaje una vía específica de expresión simbólica que a modo de un código lógico-formal permita al niño alcanzar en los años escolares un pensamiento matemático que responda a las formas de conocimiento de la realidad que le demandará el futuro (Chadwick y Tarky, 1993).

En relación a autoestima, en un lugar como Arauco, dados los antecedentes descritos, resultaba especialmente importante implementar un programa de desarrollo de la autoestima en los profesores y, a través de ellos, de la autoestima de los alumnos, impulsando a la escuela a jugar un papel privilegiado en la vivencia de experiencias positivas, tanto sociales como intelectuales de los niños.

La autoestima «es un concepto que atraviesa horizontalmente la educación. Tiene que ver con el rendimiento escolar, con la motivación, con el proponerse metas, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo del niño consigo mismo» (extractado de Haeussler y Milicic, 1994).

Si un niño tiene una buena autoestima, se sabe importante, es responsable, se comunica bien y es capaz de relacionarse bien con los demás, su rendimiento tiende a ser más alto.

Los profesores pueden asumir un rol activo en el desarrollo de una autoestima positiva en los niños, tomando conciencia de los efectos emocionales del éxito y del fracaso.

«El concepto de sí mismo se va formando gradualmente a través del tiempo y de las experiencias vividas por el sujeto. Hay algunas que por su intensidad o significación tienen mayor valor de programación que otras: son las experiencias positivas o negativas que los adultos recuerdan de su infancia, ellas explican en forma importante lo que las personas se dicen de sí mismas» (Haeussler y Milicic, 1994). Es en este aspecto que la escuela puede jugar un papel trascendente en la vida de sus alumnos.

«Existe consenso en considerar que la figura del profesor y la forma en que él interactúa es decisiva para la autoestima, tanto positiva como negativa de sus alumnos (Reasoner 1982; Chapman, 1988; Saffie, 1992). La autoestima de los niños, en gran medida, va a depender de cómo los profesores se relacionen con ellos. Si la autoestima es alta, los niños se comportan en forma agradable, son cooperadores, responsables, rinden mejor y facilitan el trabajo escolar. Si su autoestima es baja, se ponen agresivos, irritables, poco cooperadores, poco responsables. La forma en que los niños se etiqueten a sí mismos, depende de cómo los adultos que están a su lado los perciban y les expresen esa recepción. El desarrollo de la autoestima está relacionado con la consideración, valorización y crítica recibida por los niños de parte de los adultos». (Haeussler y Milicic, 1994).

«Por otro lado, se ha encontrado una relación entre la autoestima de los profesores y la autoestima de los niños. Reasoner (1982), por ejemplo, señala que los profesores con una buena autoestima son más reforzadores, dan más seguridad a los niños y están más satisfechos con su rendimiento escolar, desarrollan un clima emocional más positivo y sus alumnos se aprecian más contentos en la sala de clases. Los profesores con baja autoestima, tienden a tener miedo a perder autoridad, por lo tanto, usan una disciplina mucho más represiva, sus alumnos son menos creativos, no saben trabajar solos, son más tensos e irritables y dependen más del control que el adulto ejerce sobre ellos» (Haeussler y Milicic, 1994).

Por lo tanto no puede sólo trabajarse la autoestima de los niños sino que es fundamental trabajar muy fuertemente y desarrollar la autoestima de los maestros.

Diferentes estudios demuestran que existe una estrecha relación entre la autoestima y el rendimiento escolar (Piers 1977, Reasoner 1982, Gurney, 1988).

«Se ha observado que la autoestima académica, es decir cómo el niño se percibe a sí mismo en la situación escolar, tiene un peso muy importante dentro de la autoestima total. Así, los niños de buen rendimiento tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos. Los niños de bajo rendimiento escolar tienden a presentar una baja motivación por aprender, a esforzarse poco, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces, y a evitar los desafíos escolares, puesto que parten pensando que no les va a ir bien» (Haeussler y Milicic, 1994). Los niños con trastornos del aprendizaje (problemas en la lectura y lenguaje, concentración, escritura) tienden a tener rendimientos bajos o muy inestables y, muchas veces, fracasos escolares y con frecuencia su autoestima se aprecia disminuída (Saffie, 1992).

En la realidad educacional de Arauco, de rendimientos escolares tan bajos, de riesgo social, de aislamiento, resulta aún más importante que en cualquier otro lugar del país, el dar un apoyo sistemático en una área tan trascendental en la formación de un niño como es la autoestima.

El Cuadro 2 presenta un listado de los principales contenidos de la capacitación dada en lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático y autoestima.

Cuadro 2

Principales contenidos de la capacitación

LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

- 1. Funciones cognitivas básicas**
- Importancia del lenguaje en el desarrollo intelectual y afectivo del niño.
 - Comunicación oral y desarrollo de habilidades verbales.
 - Funciones cognitivas de apoyo al aprendizaje escolar: memoria, atención, percepción de espacio y tiempo.

- 2. Lectura**
- Importancia de la lectura y sus funciones.
 - Preparación para la lectura.
 - Aprendizaje de la lectura.
 - Práctica de la lectura en el primer y segundo ciclo de EGB: lectura recreativa, lectura informativa.
 - Desarrollo de la comprensión lectora. Nivel 1 y 2.
 - Criterios de selección y elaboración de materiales de lectura.
 - Evaluación de la lectura.

- 3. Escritura**
- La escritura cursiva. Importancia y etapas de desarrollo
 - Preparación para la escritura cursiva.
 - Aprendizaje de la escritura cursiva.
 - Práctica de la escritura en el primer y segundo ciclo de EGB: escritura formal, escritura recreativa.
 - Evaluación de la escritura.

(continúa página siguiente)

(continuación Cuadro 2)

RAZONAMIENTO LOGICO MATEMATICO	
1. Iniciación a la lógica y al pensamiento de relación	<ul style="list-style-type: none">- Estructuras lógico-matemáticas de clasificación y seriación.- Juegos de lógica y número.- Ideas lógicas implicadas en el concepto de número.- Juegos de lógica y geometría.
2. Noción de número y numeración	<ul style="list-style-type: none">- Formación del concepto de número.- Sistema de numeración decimal.
3. Operatoria con cardinales	<ul style="list-style-type: none">- Fundamentos psicológicos del concepto de operación.- Operatoria con cardinales.- Estrategias metodológicas para el aprendizaje de la operatoria.
4. Aprendizaje del concepto de fracción y operatoria con fracciones	<ul style="list-style-type: none">- Nociones básicas.- Metodología para operar con fracciones.
5. Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none">- La resolución de problemas y la educación matemática.- Clasificación de situaciones problemáticas.- Estrategias metodológicas para el aprendizaje de la resolución de problemas.- Progresión de problemas para aplicar en el aula.

(continuación Cuadro 2)

AUTOESTIMA Y HABILIDADES DE COMUNICACION	
1. Desarrollar identidad, conocimiento y valorización personal.	- Contactarse con emociones positivas, fomentar el compartir. - Contactarse con los propios sentimientos.
2. Desarrollar capacidad de expresar sentimientos.	- Profundizar conocimientos sobre autoestima.
3. Desarrollar capacidad de proponerse metas.	- Desarrollar lenguaje emocional y capacidad de empatía.
4. Desarrollar sentido de competencia, de reconocer sus propios éxitos, de tomar decisiones adecuadas.	- Conocer la estima que los otros nos tienen. - Plantearse metas y estrategias para el desarrollo personal que se relacionen con los recursos internos y externos con los que se cuenta.
5. Desarrollar empatía y capacidad de ponerse en el punto de vista del otro.	- Plantearse metas para el desarrollo personal a largo plazo y formas posibles de alcanzarlas, de acuerdo a los propios recursos internos y externos.
6. Desarrollar conocimiento y valorización de los otros.	- Reflexionar sobre el papel que los modelos juegan en las personas y su importancia educativa. - Desarrollar la capacidad de aceptar normas y límites impuestos en un contexto de respeto mutuo. - Comprender que las relaciones interpersonales son recíprocas y se construyen a través de los gestos y de las palabras. - Conocerse y apreciarse a sí mismo. - Desarrollar la autoestima en sus diferentes dimensiones. - Integrar diferentes aspectos de la autoestima. - Evocar y contactarse con emociones positivas relacionadas con la situación escolar. Mejorar la relación profesor-alumno. - Conectar a los niños con situaciones que les permitan desarrollar los sentimientos de autoeficacia.

(continuación Cuadro 2)

AUTOESTIMA Y HABILIDADES DE COMUNICACION

- Entender el mal comportamiento y conocer estrategias para enfrentarlo.
- Desarrollar la capacidad de conectarse con las necesidades afectivas de los padres y conocer algunas formas de intervención en educación familiar.
- Enseñar a los padres algunas estrategias para ser afectivamente nutritivos con sus hijos y favorecerles su autoestima y confianza en si mismos.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Objetivos Generales

Diseñar, aplicar y evaluar un programa educacional orientado a mejorar la calidad de la educación a través de la capacitación y perfeccionamiento de profesores de escuelas de enseñanza básica que:

- ❑ Capacite a los profesores en destrezas básicas (lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático) y autoestima, en metodologías de trabajo y evaluación de logros, y que favorezca el trabajo conjunto entre profesores y con los padres de familia.
- ❑ Mejore el rendimiento y la autoestima de los alumnos.
- ❑ Mejore la organización y el funcionamiento de las escuelas, permita que toda la escuela y todas las escuelas participantes trabajen en un proyecto educativo común.
- ❑ Disponga de una estrategia integral, flexible, que sirva de base para establecer un modelo educativo reproducible y que pueda permanecer en el tiempo.

Objetivos Específicos

A través del programa educacional propuesto, lograr:

- ❑ En relación a los profesores:
 - Aumentar su nivel de conocimientos en contenidos y en

metodología de enseñanza de lenguaje oral y escrito y de matemáticas, en autoestima y habilidades de comunicación, así como en evaluación de logros y en planificación, de acuerdo a resultados observados en los alumnos.

- Mejorar su organización y metodología de trabajo al interior de la sala de clases.
- Mejorar su propia autoestima y 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.

En relación a los alumnos:

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

En relación a las escuelas:

- Mejorar su organización y funcionamiento.
- Mejorar el clima emocional de trabajo al interior de cada escuela.
- Mejorar su implementación técnico-pedagógica.

En relación a la estrategia diseñada:

- Diseñar, aplicar y evaluar un programa de capacitación en distintas

modalidades integral, estructurado y flexible (adaptable por tanto a las diferentes necesidades de cada escuela).

- Diseñar, aplicar y evaluar material de capacitación y de trabajo con profesores y alumnos en las áreas descritas, utilizable después en otros proyectos.
- Diseñar, aplicar y evaluar una estrategia que favorezca la creación de estructuras que faciliten el contacto entre profesores de la comuna y el perfeccionamiento y capacitación permanente.
- Diseñar e implementar el uso de bibliotecas de aula para cada curso de enseñanza básica y de una biblioteca para el profesor, tanto en escuelas combinadas como tradicionales.

DISEÑO DEL PROGRAMA

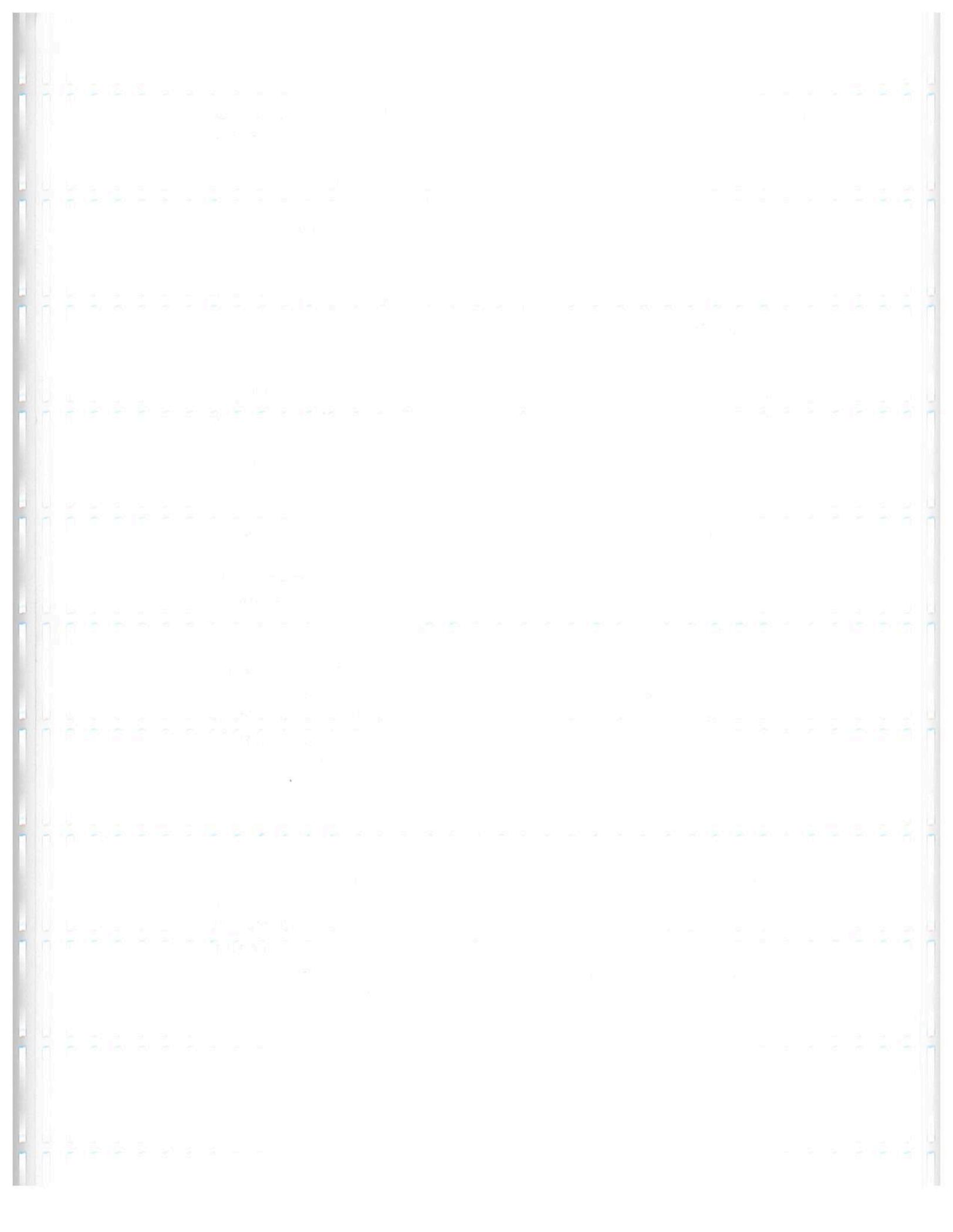
Para cumplir con los objetivos antes señalados se diseñó un programa educacional con las siguientes características básicas:

- ❑ En él participa la escuela completa. 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, sean éstas unidocentes, bidocentes, tridocentes o del esquema tradicional un profesor - un curso. 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, el compartir metas y objetivos, el desarrollar un lenguaje común, el aprender juntos, todos factores fundamentales para una buena capacitación.
- ❑ Es un programa basado en el compromiso. La participación y la permanencia en el programa se logra a través de un compromiso establecido al inicio y renovado cada año por el director y los profesores de su escuela. Es por tanto, una capacitación voluntaria, no remunerada y sin costo para el profesor.
- ❑ 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.
- ❑ La capacitación de los profesores se efectúa a través de diversas modalidades que permiten tener un contacto periódico, sostenido y

de seguimiento permanente: Jornadas intensivas de Capacitación, Reuniones Mensuales, Visitas de Apoyo Técnico, Talleres de Apoyo Pedagógico, Apoyo Técnico en Psicología Educativa. El diseño multimodal se ha considerado requisito básico, pues permite que los aprendizajes se realicen y consoliden por diferentes vías: capacitación participativa, modelaje, conocimiento de cada realidad, entre otros.

- ❑ Se realiza durante un período de tres años, a fin de capacitar y de realizar un seguimiento y lograr una transferencia real de las innovaciones pedagógicas a la sala de clases. El programa considera una primera fase intensiva de dos años y una segunda fase de seguimiento, de un año. En esta última se intentan establecer formas de mantención y consolidación de los logros en el tiempo.
- ❑ 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, que sepa utilizar las cuatro operaciones y razonar lógicamente. 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 refirió a contenidos programáticos específicos.
- ❑ El programa se centra en el quehacer pedagógico de la escuela, entregando estrategias para el trabajo al interior de la sala de clases, la creación o vitalización de equipos de trabajo, el refuerzo del trabajo escuela-comunidad, el apoyo a niños con diferentes necesidades, la creación y elaboración de proyectos propios de la escuela, y el desarrollo de sistemas de evaluación.

- ❑ 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 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.
- ❑ 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.
- ❑ El programa, sus modalidades de trabajo, sus instrumentos de evaluación y su procedimiento, se diseñan en forma cuidadosa y sistemática porque se intenta conseguir un programa estructurado que sea un modelo reproducible, o que sirva de base para implementar futuras experiencias educativas.
- ❑ Es un programa que se inserta en la comunidad aunando los esfuerzos de la empresa privada, un equipo técnico especializado, los profesores de las escuelas participantes y la municipalidad a nivel de su Departamento de Educación Municipal y trabajando coordinadamente con organismos como el Ministerio de Educación, universidades de la zona y de sectores comunitarios.
- ❑ El programa aporta material de apoyo pedagógico a los profesores y a los alumnos en las áreas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático, autoestima y habilidades de comunicación; algunos medios de reproducción de materiales y elementos básicos para cada sala de clases. El programa no contempla aportes de infraestructura física para las escuelas. Como una parte muy central del apoyo se considera la implementación de bibliotecas de aula de Kinder a 8º año y una biblioteca para el profesor en cada escuela.



MODALIDADES DE TRABAJO

El proyecto tiene diferentes modalidades de trabajo. Por una parte, un amplio programa de capacitación en distintas instancias y por otra, un riguroso programa de evaluación. Asimismo, la marcha del proyecto implica coordinar diferentes instancias y acciones internas relativas al programa mismo y de relaciones con los sectores que participan directa o indirectamente en él.

Programa de Capacitación

El programa de capacitación diseñado incluye:

- Jornadas.
- Visitas de apoyo técnico a las escuelas.
- Reuniones mensuales.
- Apoyo en psicología educacional.
- Talleres de apoyo pedagógico.

A continuación se describe sucintamente cada una de ellas.

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 y habilidades de comunicación.

El tiempo se reparte equitativamente entre esos tres temas.

Los contenidos que se desarrollan durante las Jornadas son entregados por docentes expertos quienes preparan, además, el material de apoyo correspondiente.

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 09:00 a 18:00 horas, con un horario claramente estructurado. 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.

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.

Cada uno de los profesores recibe, para su uso personal, el material de apoyo preparado especialmente por las docentes.

La asistencia a las 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 y, tal como se señalara, sus contenidos están reconocidos por el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

□ Visitas de Apoyo Técnico

Las Visitas de Apoyo Técnico 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 los problemas que les aquejan 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 diario.

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

Estas visitas, adicionalmente, permiten apreciar la realidad diaria y los problemas a los que están enfrentados los profesores de Arauco: la lejanía, las dificultades de acceso, el mal tiempo, las difíciles condiciones materiales (falta de elementos mínimos de trabajo escolar como cuadernos, libros, lápices, material didáctico), las carencias de infraestructura básica (baños escasos e insalubres, falta de vidrios en las ventanas, escritorios y sillas defectuosas, etc.), los sacrificios personales de los profesores (viven sin su familia o con ella en condiciones inadecuadas). Asimismo, hacen posible apreciar cómo se maneja el profesor frente a su curso, cuánto innova y se supera su práctica pedagógica, cómo son los niños de su escuela y cómo funcionan los apoyos externos, como por ejemplo, el apoyo nutricional a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

□ Reuniones Mensuales

Las Reuniones Mensuales son aquéllas 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.

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 tres líneas de contenidos:

- Capacitación permanente en temas afines a los tratados en las Jornadas y/u otros temas.
- Trabajo relacionado con la marcha del programa mismo.
- Trabajo relacionado con la evaluación de los niños y del programa.

□ Apoyo en Psicología Educacional

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

- Entregar herramientas a los profesores para poder implementar líneas de apoyo a niños y padres de manera autónoma.

- Mejorar los niveles de desempeño de grupos de niños con diversas necesidades educativas (*).
- Facilitar la adaptación de estos alumnos al sistema escolar.

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.

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 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, se recogen las opiniones de el o los profesores, y se evalúa el nivel pedagógico de los alumnos. Cuando se considera necesario, se evalúa también el nivel cognitivo y socioemocional de éstos y se entrevista a la familia.

El diseño de la estrategia implica: definir si se trabajará conjuntamente con el profesor, en un apoyo a los alumnos en el área cognitiva (talleres de pensamiento, memoria, lenguaje, atención), pedagógica (talleres de lectura), el área socioemocional (talleres de desarrollo personal, habilidades sociales) o si se va a incorporar también a los padres.

El apoyo de los niños se da a través de talleres que realizan los profesores, con grupos de 6 a 10 alumnos de 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.

Esos talleres son elaborados por el equipo de profesionales de Psicología

(*) 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).

Educacional y son puestos en práctica por el profesor con la supervisión y apoyo técnico de alguno de los psicólogos, o bien, en una etapa inicial, modelados por el mismo psicólogo para que el profesor continúe posteriormente su aplicación. Se trata de capacitar al máximo al profesor para que después pueda trabajar él solo en forma autónoma.

Si dentro de la estrategia de trabajo se define apoyar también a los padres, el profesor aplica talleres específicos con la misma modalidad anterior.

Dependiendo de las necesidades, tamaño de la escuela y motivación de los profesores, se puede trabajar un mismo taller 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 a los niños y a los padres.

El Apoyo de Psicología Educacional permite reforzar en terreno la labor de las Visitas de Apoyo Técnico y 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 planificar, realizar y evaluar un trabajo metódico y sistemático de apoyo a sus alumnos con necesidades especiales.

El equipo de Psicología Educacional también da apoyo 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.

□ Talleres de Apoyo Pedagógico

Los Talleres de Apoyo Pedagógico son una instancia de trabajo y de reflexión conjunta del equipo pedagógico del programa con los profesores participantes, agrupados de acuerdo a la realidad educativa en que desarrollan su labor:

- Grupo de profesores de escuelas tradicionales,
- Grupo de profesores de escuelas combinadas medianas,
- Grupo de profesores de escuelas bidocentes y unidocentes.

Los Talleres de Apoyo Pedagógico permiten reflexionar conjuntamente con los profesores en torno a la organización del currículum escolar, al cómo definir objetivos operacionales o realizar un proyecto escuela por fases. También trabajar grupalmente en torno a la preparación de la escuela y la sala de clases para el aprendizaje.

Los contenidos de los talleres tienen relación con la explicitación y delimitación de los objetivos del currículum escolar, su diseño, el manejo de la variable tiempo en la escuela, y el desarrollo de estrategias pedagógicas productivas dentro del aula; con la organización de la sala de clases y el uso de materiales didácticos; con el trabajo en torno a Proyectos Escuela; con temas específicos como el rol de los Directivos Superiores de las escuelas como conductores de trabajo pedagógico, entre otros.

En estos talleres se produce un contacto estrecho entre los profesores de una misma realidad educativa, lo que permite que se conozcan y afiancen lazos entre sí, compartan experiencias y material pedagógico, trabajen en equipo y aprovechen experiencias de los otros, además de compartir en forma más directa con el equipo pedagógico del programa en relación a la aplicación del perfeccionamiento en su realidad educativa. La duración de los talleres es variable pero por lo general, es de un día completo. Se realiza un promedio de cinco talleres al año.

Estos talleres no estaban contemplados en el diseño original del programa y surgieron después de un año como una forma de responder a las necesidades que planteaban las diferentes realidades educativas y como una modalidad de trabajo complementaria a las que se desarrollaban.

Los Talleres de Apoyo Pedagógico son realizados por las profesionales del Equipo Central del programa con el apoyo de algunos docentes (profesionales de apoyo de Santiago o de terreno). Este equipo determina, de acuerdo a su experiencia en terreno, los objetivos, los contenidos y los materiales de apoyo que corresponden a cada taller y cada realidad. La metodología utilizada es activa, participativa, de diálogo y búsqueda conjunta de soluciones para las situaciones personales y educativas que se planteen.

Programa de Evaluación

Para evaluar los resultados del proyecto, tanto en los niños como en los profesores, se diseñó y aplicó un riguroso sistema de evaluación. Este sistema de evaluación es indispensable para recoger los resultados obtenidos, pero también para capacitar a los profesores en el ámbito de la evaluación educacional y de la planificación de objetivos de acuerdo a los resultados observados.

El programa de evaluación contempla un diseño pre-post intervención de todos los alumnos participantes, es decir, se evalúa cómo están llegando los niños de cada curso de las escuelas participantes al momento de iniciar la intervención (en el caso de Arauco, marzo 1991) y cómo están llegando los alumnos dos años después (en el caso de Arauco, marzo 1993), luego de capacitarse sus maestros. También contempla la evaluación de los resultados encontrados después de un año de seguimiento. (Arauco, marzo 1994). Este diseño de evaluación pre-intervención y post-intervención no es de seguimiento de cada niño, sino que se evalúan las conductas de entrada a cada curso. Se trata, por tanto, de niños distintos.

Para llevar a cabo este programa de evaluación en Arauco fue necesario diseñar una serie de instrumentos: tests de matemáticas, de lectura y escritura, tests de autoestima infantil vía profesor, 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 para evaluar logros en los profesores. Cuando fue posible, se aplicaron los instrumentos estandarizados disponibles.

Cabe destacar sin embargo que, además, en la evaluación pre-post intervención de los alumnos se realiza un conjunto de evaluaciones más específicas como:

- Seguimiento de los niños marzo-noviembre. Cada año se estudian los progresos en diferentes áreas relevantes analizando los cambios individuales entre el inicio y el fin del año escolar. Se analizan los progresos de los mismos niños a través del año.

En Arauco, parte importante del esfuerzo en evaluación estuvo destinado a capacitar a los profesores en evaluaciones pedagógicas en relación a los logros iniciales y terminales de sus alumnos, a fin de poder planificar objetivos pedagógicos en base a resultados reales. Cada año se montó una máquina de evaluación al inicio y al fin de cada año (marzo-noviembre). Luego de recogidos los resultados se realizó un análisis de los mismos con los profesores, para diseñar estrategias pedagógicas ad-hoc.

- Evaluación de los niños que los profesores de cada escuela señalan como de mayor riesgo escolar, para estudiar formas de darles apoyo más específico.

En Arauco estas evaluaciones fueron realizadas en cada escuela por los psicólogos educacionales del equipo de terreno. Ellas permitieron adecuar estrategias específicas para cada escuela y grupos de niños. Nacieron así talleres de comprensión de lectura de primer y segundo nivel de dificultad, talleres de desarrollo cognitivo, talleres de apoyo emocional, talleres de desarrollo social y talleres para padres.

- Evaluación de cambios en los profesores. Año a año se evalúan a través de tests y encuestas cambios referentes tanto a contenidos como a motivación, autoestima, atribuciones y actitudes.
- Evaluación del programa mismo, a través de encuestas, talleres de evaluación cualitativa y una evaluación permanente a través de las Jornadas, Reuniones Mensuales, Talleres de Apoyo Pedagógico, Visitas de Apoyo Técnico, Apoyo en Psicología Educacional.

Los aspectos específicos evaluados tanto a nivel de los niños, de los profesores, de las escuelas participantes y del proyecto mismo se detallan en la segunda parte de este informe.

Otras Instancias

La marcha del proyecto implica coordinar diferentes instancias y acciones internas relativas al programa mismo, en Santiago y en terreno, con todos los participantes directos. Implica entre otros, coordinación y ejecución de:

- Reuniones periódicas de evaluación y programación con los directores de las escuelas.
- Sistemas de contacto y coordinación con el Departamento de Educación de la Municipalidad correspondiente. (En este caso DEM Arauco).
- Sistemas de contacto y coordinación con otras instancias educacionales como el Ministerio de Educación, Universidades de la zona, el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), la Secretaría Regional Ministerial de Educación (SEREMI), la Dirección Provincial de Educación (DPE), la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).
- Relaciones con la empresa que financia y patrocina el programa. (En este caso, Celulosa Arauco y Constitución S.A.)
- Relaciones con los profesionales especializados a quienes se haya solicitado asesoría específica para Jornadas, Reuniones Mensuales, Talleres, evaluación o apoyo audiovisual.
- Relaciones con otras instituciones públicas o privadas interesadas en la experiencia.

RECURSOS HUMANOS

El programa ha sido dirigido desde sus inicios por un equipo interdisciplinario - el Equipo Central -. Este diseñó el programa y asumió un rol activo en la elaboración, coordinación, puesta en práctica y evaluación de cada una de sus instancias. El Equipo Central está conformado por una psicóloga educacional que dirige el proyecto, una psicóloga clínica infantil, una educadora de párvulos y una doctora en educación. En sus amplias tareas ha sido apoyado por profesionales colaboradores en Santiago y en terreno.

En Santiago han colaborado permanentemente dos psicólogas educacionales (y/o psicopedagogas), que han constituido el equipo de apoyo permanente, realizando tareas de evaluación, planificación de talleres, documentación, análisis de resultados, entre otros. Alumnos universitarios en calidad de ayudantes han participado especialmente en la corrección de pruebas de los niños.

En Arauco trabajó durante todo el programa una psicóloga educacional en estrecho contacto con el Equipo Central cumpliendo el rol de Jefa del equipo que trabaja en terreno y colaborando en cada una de las instancias de apoyo del programa. Dicha profesional se encargó durante los dos primeros años de la modalidad «Apoyo en Psicología Educacional» a las escuelas (ya descrita) y de la supervisión de uno o dos alumnos en práctica de la escuela de Psicología de la Universidad de Concepción. Durante el tercer año, esta profesional constituyó un equipo con dos psicólogos de la región, implementando las acciones de psicología educacional en las escuelas y trabajando con profesores, alumnos y padres.

Adicionalmente se han recibido asesorías específicas en temas relevantes como metodología, evaluación, familia y comunidad y se han realizado algunas Reuniones Mensuales con estos mismos expertos en Arauco.

Las cuatro profesionales del Equipo Central no sólo trabajaron en el diseño, aplicación y evaluación, sino que han sido participantes activas en cada instancia de capacitación en terreno. Así, ellas fueron docentes en las Jornadas de Capacitación, dirigieron o coordinaron las Reuniones Mensuales, realizaron las Visitas de Apoyo Técnico, supervisaron el Apoyo en Psicología Educativa que se dio a cada escuela y crearon y desarrollaron los Talleres de Apoyo Pedagógico.

Las Jornadas de Capacitación fueron realizadas en conjunto con profesionales especializados de reconocida trayectoria, expertos en cada uno de los temas tratados: lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático y autoestima.

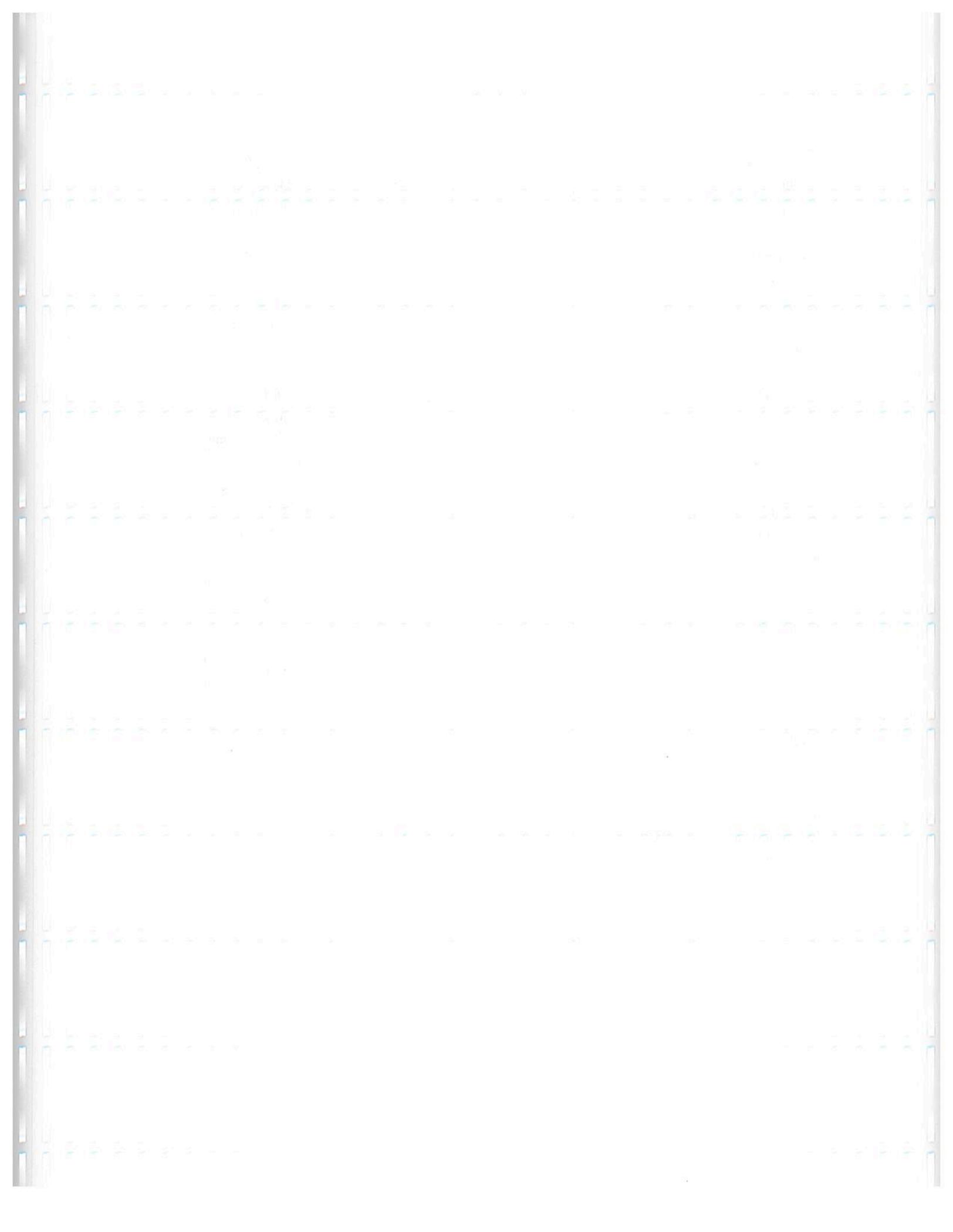
El Departamento de Educación de la Municipalidad de Arauco, a través de su jefa estuvo en contacto permanente con el Equipo Central y permitió la adecuada coordinación para la realización de Jornadas, Talleres, Reuniones Mensuales y Visitas. El Departamento de Educación Municipal (DEM) facilitó la movilización para las Visitas de Apoyo Técnico a las escuelas y las acciones de Psicología Educativa, y financió el almuerzo, el café, y la movilización de los profesores durante las Jornadas y Reuniones Mensuales.

El Cuadro 3 muestra la organización general del programa y las tareas del Equipo Central, por áreas.

Cuadro 3

Organización general del Programa: Tareas del Equipo Central por áreas.

AREA MARCHA DEL PROGRAMA	AREA PEDAGOGICA	AREA EVALUACION	AREA PSICOLOGIA EDUCACIONAL	AREA EXTENSION Y DIFUSION
<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de puesta en marcha - Programación y calendarización de actividades - Coordinación con DEM (Municipalidad de Arauco) - Organización de Jornadas, Reuniones Mensuales, Talleres, Visitas - Contacto con Directores de las 22 escuelas - Manejo de secretaría y equipo de ayudantes - Manejo administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de contenidos de: <ul style="list-style-type: none"> • Jornadas • Reuniones Mensuales • Visitas • Talleres - Preparación materiales de apoyo pedagógico - Contacto con docentes de apoyo a Jornadas - Elaboración y revisión de trabajos prácticos - Elaboración de documentos de difusión 	<ul style="list-style-type: none"> - Elección de instrumentos - Elaboración de instrumentos - Capacitación profesores en evaluación - Selección de modalidades de procesamiento de datos - Análisis de resultados - Evaluación cualitativa - Redacción de informes - Contacto con asesores externos 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección del trabajo de terreno - Definición estrategia general - Definición estrategia por escuela - Calendarización de actividades - Supervisión elaboración de talleres: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Cognitivos • Desarrollo social • Para padres - Elección de instrumentos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con: <ul style="list-style-type: none"> • Empresa • Municipalidad • Ministerio • JUNAEB • CPEIP • Universidad de Concepción • Otras instituciones • Otras empresas - Elaboración de productos: <ul style="list-style-type: none"> • Videos • Libros



SEGUNDA PARTE

METODOLOGIA

En esta parte, se presenta primero una descripción de los sujetos a los cuales fue dirigido el programa, esto es, profesores y alumnos de escuelas municipales de la comuna de Arauco. En segundo lugar se describen los instrumentos e indicadores de evaluación utilizados, tanto para los niños como para los profesores y las escuelas. En tercer lugar, se describe el procedimiento utilizado, a través de una descripción sucinta de las etapas de que consta el programa.

POBLACION OBJETIVO

El programa estuvo dirigido a más de 100 profesores de 22 escuelas municipales de la comuna de Arauco. Estas escuelas atendían en 1991 una población de 2.124 niños.

A continuación se describen algunas características de las escuelas, los profesores, los niños y las familias.

Escuelas (Muestra 1991)

La comuna de Arauco tiene 29 escuelas municipales. El programa se realizó en 22 de ellas. De las siete restantes, seis estaban ya apoyadas por el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (P-900) del Ministerio de Educación, y la restante no participó porque comparativamente contaba con mucho mejor nivel académico y de infraestructura.

La mayoría de las escuelas participantes ofrece una educación básica incompleta (1º a 6º).

□ Tipos de escuelas y niveles educativos que presentan

Como se ha descrito previamente, las escuelas participantes en el programa son de diversos tipos y todas ellas presentan al menos de 1º a 6º Básico. El Cuadro 4 presenta una clasificación de las escuelas según tipo y la presencia o no de niveles de prebásica y de 7º y 8º año básico.

Cuadro 4				
Escuelas participantes en el programa según tipo, presencia de educación prebásica y de 7º y 8º básico (n y porcentaje).				
Tipo de escuelas	n	%	Presencia prebásica (kinder)	Presencia 7º y 8º básico
Tradicionales (1 profesor por curso)	4	18	4	3
Combinadas (1 profesor atiende 2, 3, 4 o 6 cursos)				
- Medianas (1 profesor para 2 cursos)	3	14	1	1
- Bidocentes (1 profesor para 3 cursos)	5	23	-	-
- Unidocentes (1 profesor para 6 cursos)	10	45	-	-
Total	22	100	5 (23%)	4 (18%)

Puede apreciarse en el Cuadro 4 que la mayoría de las escuelas participantes en el programa (45%) son unidocentes y que un 82% son escuelas en que un profesor debe enseñar a más de un curso simultáneamente (escuelas

combinadas), lo que constituye una fuente de dificultad adicional para el maestro.

También el Cuadro 4 muestra que sólo el 23% de las escuelas presenta un nivel de prebásica y que el 82% sólo llega hasta 6º básico, lo que implica una seria limitación para el desarrollo educacional de muchos niños y significa escasas posibilidades de promoción laboral futura.

☐ Número de profesores por escuela

El número de profesores que tiene cada escuela es muy variable y dice directa relación con el número de cursos que atiende cada uno. Así, puede observarse en el Cuadro 5 que en las escuelas tradicionales el número de profesores (incluyendo directivos) oscila entre 21 y 7. En las escuelas combinadas, en cambio, oscila entre 1 y 5.

Cuadro 5		
Número de profesores por tipo de escuela participante (n = 101).		
Tipo de escuelas	Nº de profesores	
	Mínimo	Máximo
Tradicionales	7	21
Combinadas	1	5

☐ Acceso y distancia de las escuelas

Las escuelas participantes también difieren en cuanto a su facilidad de acceso y su distancia desde Arauco. La escuela más cercana está a 3 Km. y la más lejana a 58 Km. La descripción de las escuelas según su facilidad de acceso se presenta en el Cuadro 6.

Cuadro 6		
Distribución de escuelas según su facilidad de acceso (n y porcentaje).		
Tipo de locomoción	n	%
Escuelas con locomoción colectiva frecuente	8	36
Escuelas con locomoción bisemanal	1	5
Escuelas con locomoción de acercamiento	3	14
Escuelas sin locomoción	10	45
Total	22	100

Puede apreciarse que el 36% de las escuelas tienen locomoción colectiva frecuente pues se encuentran cerca de una carretera. Entre ellas, hay cuatro escuelas tradicionales y cuatro escuelas combinadas.

Un 14% tiene locomoción de acercamiento, que implica que el bus deja a los profesores a 1, 2 ó 4 kilómetros de distancia, los que recorren a pie.

Una de las escuelas (a 58 Kms. de Arauco) presenta locomoción esporádica, es decir, un bus llega a la escuela y comunidad dos veces por semana.

Por último, el 45% de las escuelas participantes no tiene locomoción, (de ellas, dos sólo tienen locomoción en Marzo y Diciembre). En este caso los profesores deben caminar 10 Kms. o más para llegar a ellas.

□ Infraestructura

La pobreza en infraestructura de la mayoría de las escuelas de la comuna llamó fuertemente la atención del Equipo Central del programa, al iniciar su contacto con ellas a fines de 1990. Por ejemplo una escuela para 600 alumnos sólo contaba con 4 baños (2 para hombres y 2 para mujeres). Habían comedores oscuros, sin ventilación, donde los niños debían comer de pie. Pisos y mobiliario estaban comidos por los ratones. Había ausencia total de estantes y armarios. Los pizarrones estaban gastados, había

escritorios con cubiertas totalmente irregulares, algunas escuelas tenían piso de tierra, vidrios rotos; muchas escuelas se llovían.

La Municipalidad, a través del DEM, ha hecho serios y notables esfuerzos en los tres años que duró el programa por mejorar los severos problemas de infraestructura. Sin embargo, las carencias actuales continúan siendo notables. Así, un estudio municipal realizado en Septiembre de 1993 señala que es necesario la:

- Reposición completa de 4 escuelas participantes (dos escuelas unidocentes y dos bidocentes).
- Reposición y/o construcción de:
 - 12 salas de clases,
 - 2 comedores.
- Reparación de techos, pisos y muros de 9 escuelas. En síntesis, es necesario reponer totalmente, construir y/o hacer reparaciones serias en 18 de las 22 escuelas participantes.

El costo total de estas reparaciones según dicho estudio asciende a 111 millones de pesos (250 mil dólares aproximadamente).

Esta cifra se refiere únicamente a los requerimientos de infraestructura básica y sólo de las escuelas que participaron en el programa (existen otras siete escuelas municipales en la comuna). No están considerados allí los requerimientos de mobiliario (escritorios para niños y profesores, sillas, pizarrones, estantes, armarios), ni de otros elementos fundamentales para un buen funcionamiento escolar, como una máquina de escribir o un medio de reproducción de pruebas (roneo, dito o semejante). Tampoco considera la reparación de servicios higiénicos en las escuelas ni de viviendas para el profesor.

Profesores

El Programa beneficia a más de 100 profesores que ejercen su labor en 22 escuelas municipales de la comuna de Arauco. De estos, el 25% son hombres y el 75% mujeres. Así el grupo de mujeres triplica al de hombres dentro del profesorado participante en el programa. El número exacto de profesores participantes ha variado levemente en el transcurso de los tres

años por traslados, enfermedades, jubilaciones y otros. Para la encuesta inicial se consideraron 101 profesores.

□ Formación profesional

Como lo muestra el Cuadro 7 el 51% de los profesores posee formación universitaria, 21% son normalistas y el 28% no tienen formación pedagógica normalista o universitaria, es decir, han aprendido su trabajo en la práctica y luego han regularizado su título a través de diferentes procedimientos facilitados por el Ministerio de Educación. Ahora bien, puede apreciarse también que el doble de profesores hombres ha regularizado su título (44% versus 22% en las mujeres), lo que estaría señalando que los profesores varones participantes estaban menos capacitados a la partida.

Cuadro 7			
Formación profesional de los profesores participantes en el programa, en porcentaje.			
Formación	Hombres %	Mujeres %	Total %
Universitarios	28	59	51
Normalistas	28	19	21
Regularizados	44	22	28

□ Cargo o función desempeñada

Los profesores participantes en el programa ocupan diferentes cargos, algunos son directivos superiores, otros psicopedagogos, educadoras de párvulos, profesores de primer o segundo ciclo, profesores de asignatura.

El Cuadro 8 presenta la distribución de los profesores participantes según cargos o funciones ejercidas. Cabe hacer notar que la mayoría de los profesores están trabajando en el primer ciclo de enseñanza básica.

Cuadro 8	
Cargos desempeñados por los profesores participantes en el programa. (n).	
Cargo	n
Directivos superiores	9
Educadoras de párvulos	7
Profesores 1er. ciclo	48
Profesores 2do. ciclo	31
Profesores de asignatura	4
Psicopedagogos	2
Total de profesores	101

□ Edad

La media de edad de los profesores es de 38.5 años. De ellos, más de la mitad se encuentra en el rango entre 31 y 40 años, pero más del 30% se encuentra entre 41 y 60 años, lo que se aprecia en el Cuadro 9.

Cuadro 9	
Distribución de profesores según rango de edad, en porcentaje.	
Rango de edad	%
21 - 30 años	13
31 - 40 años	55
41 - 50 años	25
51 - 60 años	7
Total	100

□ Distribución por tipo de escuela

El Cuadro 10 presenta la proveniencia de los profesores participantes según tipo de escuela. Puede apreciarse que hay una clara mayoría de profesores de escuelas tradicionales. Un tercio corresponde a escuelas combinadas.

Cuadro 10	
Proveniencia de los profesores participantes según tipo de escuela. (n).	
Tipo de escuela	Nº de profesores
Tradicional	69
Combinada mediana	12
Combinada bidocente	10
Combinada unidocente	10
Total de profesores	101

Niños

La muestra estudiada en 1991 corresponde a 2.124 niños pertenecientes a 22 escuelas municipales de Educación General Básica de la comuna de Arauco.

De éstos un 53% (1.125) son hombres y un 47% (999) son mujeres.

□ Distribución por tipo de escuela

El Cuadro 11 presenta la distribución de los niños según tipo de escuela y por sexo. Puede apreciarse que del total de los niños participantes, una gran mayoría (70%) pertenece a escuelas tradicionales. El resto de los alumnos se reparte equitativamente (alrededor de 10% para cada una) en los distintos tipos de escuelas combinadas: medianas, bidocentes y unidocentes.

Cuadro 11			
Distribución de los niños según tipo de escuela, por sexo, en porcentaje.			
Tipo de escuelas	Hombres (n = 1.125) %	Mujeres (n= 999) %	Total (n= 2.124) %
Tradicional	69	71	70
Combinadas Medianas	11	12	11
Bidocentes	11	8	10
Unidocentes	9	9	9
Total	100	100	100

□ Nivel de escolaridad

El Cuadro 12 presenta la distribución de los niños según el nivel de escolaridad y el tipo de escuela. Puede apreciarse una menor cantidad de niños tanto en el nivel prebásico (kinder) como en 7º y 8º año, probablemente por no existir estos niveles en las escuelas bi y unidocentes, pero también por bajas expectativas escolares de las familias de los alumnos.

Cuadro 12									
Distribución de los niños según curso y tipo de escuela, en porcentaje.									
Tipo de escuelas	Kinder (n=135)	1º (n=301)	2º (n=308)	3º (n=319)	4º (n=299)	5º (n=263)	6º (n=211)	7º (n=155)	8º (n=133)
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Tradicionales	91.8	62.5	60.3	59.9	70.9	63.1	67.3	94.0	100
Medianas	8.2	13.9	11.4	14.1	10.4	12.5	14.7	6.0	
Bidocentes		12.0	14.0	13.8	9.0	12.5	8.0		
Unidocentes		11.6	14.3	12.2	9.7	11.9	10.0		
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100

□ Edad

Las edades de los niños fluctúan entre una edad mínima de 5 años 3 meses en primer año y una edad máxima de 16 años 4 meses en 8º año, como lo muestra el Cuadro 13.

Cabe destacar que, ya en 2º básico cuyo promedio de edad es 7.8 años, hay niños que tienen hasta 13 años y 3 meses. En los cursos siguientes hay niños de 15 años en todos ellos.

Cuadro 13			
Promedio de edad por curso y edades mínimas y máximas de los niños.			
Curso	Promedio de Edad (años, meses)	Edad Mínima (años, meses)	Edad Máxima (años, meses)
1º	6.6	5.3	10.9
2º	7.8	5.7	13.3
3º	9.3	7.2	15.7
4º	10.3	8.2	15.0
5º	11.2	9.6	14.9
6º	12.1	10.7	15.4
7º	12.9	11.2	15.8
8º	14.1	12.6	16.4

□ Características familiares

Para trabajar adecuadamente con profesores de escuelas básicas rurales es importante conocer algunos antecedentes y características de las familias a las cuales pertenecen los alumnos que asisten a ellas. Durante la realización del programa se recogió a través de los profesores mucha información cualitativa sobre las familias. Resultaba de interés disponer de datos mediante alguna encuesta realizada directamente a éstas. Es así, que en 1993 se encuestó a una muestra de 87 familias de niños asistentes a 9 escuelas participantes en el programa educacional, tanto tradicionales como combinadas. Este instrumento fue diseñado y procesado por el equipo de investigadores de CEDEP (Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial) y aplicado a las familias en sus propios hogares por los psicólogos educacionales de la Fundación Educacional Arauco, que operan en terreno.

La encuesta aplicada a las madres de familia (o el padre) en el hogar mismo, permitió obtener y ordenar información sobre diferentes aspectos tales como: ocupación, escolaridad de los padres, características de la vivienda, calidad de la alimentación, grado de alcoholismo, normas de

crianza, expectativas escolares, entre otros. Una breve síntesis de la información recogida a través de este instrumento puede apreciarse en el Cuadro 14, que resume los principales indicadores de riesgo social de las familias de los niños participantes en el programa.

Las cifras que aparecen en el Cuadro 14 reflejan una realidad impactante de los niños en cuanto a pobreza. Ellas constituyen un impulso y desafío a la acción.

Cuadro 14		
Antecedentes generales: Indicadores sociales familias Arauco (1993), en porcentaje.		
EDUCACION	Analfabetismo	10% *
	Menos de 4 años de escolaridad	28%
	Promedio escolaridad padres	5,9 años **
VIVIENDA	Mediagua o mejora	56%
	Ruca o callampa	12%
ALCOHOLISMO	Embriaguez semanal	19%
	Embriaguez esporádica	60%
AISLAMIENTO	No tiene a nadie a quien recurrir	63%
	No se junta con nadie	47%
	No sale en invierno	82%
	No sale nunca	21%
CRIANZA	Pegan a hijos	66%
USO DE BENEFICIOS SOCIALES	No retira leche de consultorio	72%
	No retira alimentos de consultorio	99%
	No va a consultorio	22%

* (nacional 5%)

** (nacional 9,0 años)

Sin embargo, la realidad de las familias no estaría completa sin señalar también que, pese a la pobreza, la mayoría de ellas tienen altas expectativas en cuanto al futuro de sus hijos, aprecian la labor de los profesores y de las escuelas, se sienten contentos y satisfechos con sus vidas y confían en un futuro mejor. (Para información detallada ver Haeussler, Izquierdo y Seguel, 1993).

INSTRUMENTOS DE EVALUACION

Se evaluaron por una parte, los efectos del programa y por otra, el programa mismo.

La evaluación de los efectos del programa, consideró tanto el efecto de éste a nivel de los profesores y de las escuelas, como a nivel de los niños y la comunidad escolar.

Instrumentos de medición de los profesores

En relación a los profesores, se evaluaron los cambios relacionados con su nivel de conocimientos específicos (en lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático y autoestima); metodologías de trabajo; actitud en la sala de clases, con los padres y con otros profesores; su propia autoestima; su grado de satisfacción profesional; también lo referente a sus atribuciones de éxito y fracaso. Asimismo, se consideró como otro indicador relevante el grado de participación, asistencia y compromiso de los profesores con el programa y su percepción del mismo.

Para todo ello, se diseñó una serie de instrumentos, principalmente encuestas y pruebas objetivas de conocimientos.

El Cuadro 15 presenta un resumen de los contenidos e instrumentos de evaluación utilizados con los profesores. Estos instrumentos fueron diseñados por los docentes, los profesionales del Equipo Central y/o los profesionales del equipo colaborador permanente.

Cuadro 15	
Instrumentos de evaluación: Profesores.	
Profesores	Tipo de instrumento
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento en Lenguaje Oral y Escrito • Conocimiento en Razonamiento • Lógico y Matemático • Conocimiento en Autoestima y • Habilidades de Comunicación 	Pruebas objetivas de rendimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de trabajo • Autoestima personal y profesional • Actitudes con sus alumnos • Actitudes y relación con los padres de familia • Actitudes y relación con otros profesores • Atribuciones de éxito y fracaso • Cambios percibidos al interior de la escuela 	Cuestionarios Encuestas
<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia • Participación y compromiso con el programa 	Registro de Asistencia
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del programa 	Encuestas

Los profesores también fueron evaluados en forma cualitativa a través de talleres grupales de reflexión (uno cada año en el mes de Noviembre). Allí ellos autoevaluaban su año escolar, su labor docente, la marcha del programa, y proyectaban su año siguiente.

Instrumentos de medición de los niños

En los niños se evaluó, por una parte, el rendimiento tanto en lectura y escritura como en razonamiento lógico matemático y, por otra, la autoestima.

En cuanto a lectura se evaluó la calidad de la lectura y la comprensión lectora. En escritura se evaluó la calidad de la expresión escrita, el nivel de lenguaje escrito alcanzado y la calidad gráfica.

Para evaluar lectura y escritura se utilizaron pruebas estandarizadas cuando las había y cuando no, las docentes del programa elaboraron las pruebas necesarias.

En relación a razonamiento lógico matemático se consideró la evaluación del nivel de lógica y conjuntos, números, operatoria, resolución de problemas, fracciones, decimales y gráficos. Para evaluar razonamiento lógico matemático, los mismos profesionales que entregaron la capacitación a los profesores, elaboraron pruebas para los alumnos de 1º a 8º básico.

Además se consideraron los resultados obtenidos por un grupo de niños en el SIMCE, evaluación externa nacional realizada en 4º y 8º año básico alternadamente cada año. Cabe destacar, que la mayoría de las escuelas del programa no participan en esta evaluación nacional por tener matrículas muy pequeñas o estar aisladas.

Por otro lado, para evaluar autoestima se aplicó el test de Piers-Harris (con normas estadounidenses, puesto que aún no se dispone de normas chilenas publicadas). Asimismo, para evaluar esta área el equipo del programa diseñó un test breve de autoestima para niños y un test para la evaluación de la autoestima de los niños, a través de la percepción del profesor.

También se diseñó un cuestionario para apreciar la evolución de la conducta de los niños a través del tiempo y los cambios percibidos por los profesores.

El Cuadro 16 presenta un resumen de las áreas evaluadas y los instrumentos de evaluación utilizados con los niños.

Cuadro 16

Instrumentos de evaluación: Niños.

Áreas o Aspectos Evaluados		Tipo de Instrumento
Lenguaje oral y escrito	Calidad de lectura oral	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores internacionales • Pruebas diseñadas por el equipo docente del programa
	Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas estandarizadas:CLP/TALE • Pruebas diseñadas por el equipo docente del programa
	Nivel de redacción Calidad lenguaje escrito Calidad gráfica	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores internacionales • Pruebas diseñadas por el equipo docente del programa
Razonamiento lógico matemático	Lógica y conjuntos Número y numeración Geometría y medición Resolución de problemas Fracciones Decimales Operatoria Gráficos	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas diseñadas por expertos colaboradores
Autoestima	Test de Piers-Harris	<ul style="list-style-type: none"> • Test estandarizado (normas USA)
	Test breve de autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Test diseñado por el equipo docente del programa
	Test de autoestima del niño a través de la percepción del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Test para el profesor diseñado por el equipo docente del programa
Conducta	Cambios conductuales en el interés y motivación de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario para el profesor • Encuestas

Otros instrumentos

Se evaluaron además los progresos y los cambios apreciados en las escuelas mismas, a través de una encuesta diseñada para ese efecto. También se diseñaron encuestas para conocer la percepción que los profesores tienen de las familias y la realidad de vida de las familias participantes. Estos instrumentos, como ya se señaló, fueron diseñados por CEDEP y aplicados a un grupo de profesores y de familias por el equipo de psicología educacional de la Fundación Educacional Arauco.

PROCEDIMIENTO

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

Primera Etapa (Septiembre a Diciembre de 1990)

La primera etapa consistió en el diseño del proyecto y el estudio del terreno. Esta duró cinco meses y consideró el diseño de un proyecto tentativo, el conocimiento de la comuna de Arauco, el contacto con las autoridades municipales y ministeriales y universidades de la zona, visitas a las escuelas, reuniones con los directores de ellas, contacto con la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). También incluyó el diseño de las Jornadas de Capacitación, la elaboración de la primera parte del material de apoyo (carpetas) que se iba a entregar a cada profesor en las áreas específicas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico - matemático y autoestima, la preparación de los recursos humanos que trabajaron en dichas Jornadas y el diseño de los sistemas de evaluación.

Segunda Etapa (1991 y 1992)

Consistió en la aplicación, durante dos años, del programa de capacitación en las distintas instancias ya descritas: Jornadas, Reuniones Mensuales, Visitas de Apoyo Técnico, Talleres de Apoyo Pedagógico, Apoyo en Psicología Educativa. Además incluyó el contacto permanente con la Municipalidad de Arauco y otras instancias, así como la realización del programa de evaluación. Este esquema fue aplicado en forma rigurosa e intensiva.

Tercera Etapa (1993)

Se refiere al seguimiento (un año) y diseño de una forma de capacitación más permanente, en que se precisó y se evaluó una forma de contacto periódico y de mantención del trabajo en el tiempo, realizando entre otros, talleres por realidades semejantes, entregando apoyo técnico en terreno, buscando la consolidación de los equipos pedagógicos, la creación de estructuras y la reafirmación de lo aprendido. Paralelamente durante esta etapa de seguimiento se realizó el análisis de los resultados y se redactó el presente informe y otros documentos. A continuación se presenta el Cuadro 17, que incluye un Cronograma o Carta Gantt, que muestra las actividades del programa realizadas en terreno durante los años 1991 a 1993 y las calendariza.

TERCERA PARTE

RESULTADOS

En esta sección se presentan tanto los resultados alcanzados en relación a los profesores, como a los niños mismos y a las escuelas. También se incluye una evaluación del programa realizado por los profesores y por otros agentes comunitarios. Como un anexo, se presenta el testimonio de los profesores sobre su participación en el programa y el discurso de clausura de la primera etapa. (Ver Anexos 1 y 2).

PROFESORES

Para evaluar el cumplimiento de los objetivos del programa se requería poder medir, en la forma más rigurosa posible, los cambios en los profesores tanto en conocimientos y metodología como en autoestima, actitudes, atribuciones y relaciones interpersonales. Para ello se diseñó un conjunto de instrumentos de evaluación: pruebas objetivas de conocimientos, encuestas, tests de atribuciones, registros de asistencia, autoevaluación.

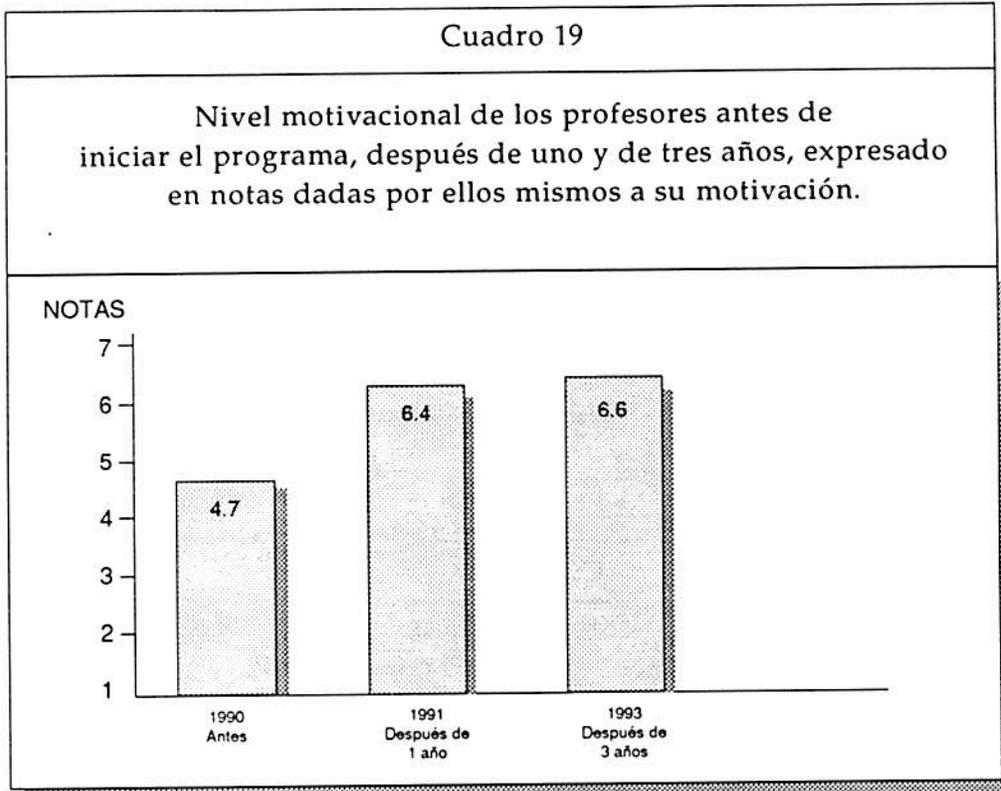
Compromiso con el programa y motivación

La participación en el programa fue voluntaria y no remunerada, sin que existiera ninguna forma de presión para estimular el interés y compromiso de los profesores. La asistencia a las distintas instancias de capacitación propuesta resulta ser, por tanto, un buen indicador externo para medir ese interés y ese compromiso. El Cuadro 18 presenta el porcentaje de asistencia promedio observado en Jornadas, Reuniones Mensuales y Talleres, durante los dos primeros años de trabajo y el año de seguimiento.

Cuadro 18				
Asistencia promedio de profesores a instancias de capacitación del programa, en porcentaje.				
Instancias de capacitación		1er.Año 1991 %	2º Año 1992 %	3er.Año 1993 %
Jornadas	Enero	83	87	(*)
	Julio	86	88	(*)
Reuniones	Mensuales y Talleres	87	85	85

(*) No hubo Jornadas en el año 93.

Por otro lado, resultaba interesante conocer la motivación de los profesores por participar en el programa. Antes de iniciarse éste, los profesores señalaron a través de encuestas (n = 84) tener una muy baja motivación por participar (nota 4.7). 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 6.6). Las notas otorgadas por los profesores a su propia motivación aparecen en el Cuadro 19.



Puede afirmarse entonces que los profesores se motivaron altamente 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 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.

Conocimientos y capacitación en contenidos

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 20 presenta las notas obtenidas por los profesores en las pruebas objetivas de conocimientos en las distintas áreas.

Cuadro 20			
Notas de los profesores en las pruebas objetivas de conocimientos reconocidas por el CPEIP.			
Áreas de especialización	Nota más baja	Nota más alta	Promedio notas
• Lenguaje Oral y Escrito	5.0	6.8	6.0
• Razonamiento Lógico y Mat.	5.3	6.8	6.4
• Autoestima y Hab. de Comunic.	5.5	6.7	6.1
Promedio General	5.0	6.6	6.1

El CPEIP certifica tres niveles de capacitación de acuerdo al número de horas de capacitación real recibida, siendo los criterios de logro o aprobación de estos certificados sumamente estrictos. Exige además, una certificación de los docentes que dan la capacitación y de la institución patrocinante.

Estos niveles son:

- Máxima Especialización
- Especialización
- Actualización

El Cuadro 21 presenta la distribución del tipo de certificado obtenido por los profesores de Arauco participantes en el programa en la etapa de capacitación 1991-1992.

Cuadro 21	
Tipo de certificado de capacitación otorgado por el CPEIP a los profesores participantes en porcentaje.	
Tipo de certificado	%
Máxima Especialización: 540 horas	67.7
Especialización: 380 horas	15.1
Actualización : 210 horas	17.2

Cabe hacer notar que el certificado de Máxima Especialización, que fue alcanzado por el 67.7% de los profesores participantes en el programa, es muy difícil de obtener pues requiere una capacitación de 540 horas.

Este certificado, dado el alto número de horas de trabajo involucrado, equivale a un post grado en la universidad. Si este programa de capacitación fuera impartido por un instituto universitario, correspondería otorgar un título de post grado.

Por otro lado, en el mismo Cuadro 21 puede observarse que 99 profesores lograron algún tipo de certificado, lo que indica que casi todos los profe-

sores participantes tuvieron un alto número de horas de capacitación (mínimo 210) durante la etapa 1991-1992. Durante la etapa 1993 (año seguimiento) los profesores recibieron un reconocimiento de 120 horas adicionales de perfeccionamiento por parte del CPEIP. En el largo plazo esta capacitación significará un beneficio real para los alumnos y también un beneficio económico para los profesores.

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.

Lo anterior se ve a su vez confirmado por las respuestas de los profesores a las encuestas diseñadas. Ellos señalan que han aumentado sus conocimientos en diferentes aspectos, tanto en contenidos como en metodologías de trabajo.

El Cuadro 22 muestra la percepción de logro de los profesores, en relación a las diferentes áreas de perfeccionamiento, a fines del segundo año de capacitación.

Cuadro 22

Percepción del logro de los objetivos en la capacitación por área y contenidos específicos, según los profesores, en porcentaje (n=95). Diciembre 1992.

Area	Contenidos	Logrados %	Medianamente logrados %	Poco logrados %	No se han logrado %
LOE	Desarrollo del lenguaje oral	89.5	8.4	2.1	
	Aprendizaje y perfeccionamiento de la lectura	84.2	15.8		
	Desarrollo de la comprensión lectora	84.9	14.0	1.1	
	Evaluación de la lectura	88.0	10.9	1.1	
	Aprendizaje de la escritura	81.5	16.3	2.2	
	Escritura creativa	75.0	20.2	3.8	1.0
	Escritura formal	82.6	13.0	4.4	
RLM	Lógica	63.7	30.8	5.5	
	Operatoria	76.4	22.5	1.1	
	Resolución de problemas	75.3	21.3	2.3	1.1
AUT	Conocimiento y valorización de si mismo	94.7	4.2		1.1
	Conocimiento y valorización de sus iguales	96.8	2.1		1.1
	Conocimiento y valorización de sus alumnos		3.2		1.1

Puede apreciarse que, en términos generales, los profesores a fines del segundo año del programa, en su mayoría consideraban logrados los objetivos para cada área, especialmente en cuanto a autoestima y lenguaje oral y escrito.

Conocimientos y capacitación en metodologías y evaluación

Respecto de la metodología de trabajo en la sala de clases, los Cuadros 23, 24 y 25 muestran la mejoría que los profesores aprecian en metodologías específicas (Cuadro 23); tiempo otorgado a nuevos contenidos y metodologías (Cuadro 24); e importancia dada a aspectos técnicos, organizativos, de planificación, de organización y creación de un clima favorable para el aprendizaje dentro de la sala de clases (Cuadro 25).

Cuadro 23			
Mejoría apreciada por los profesores en metodologías específicas por la participación en el programa, en porcentaje (n=80). Noviembre 1993.			
Metodologías específicas	Mejoría apreciada		
	Mucho %	Bastante %	Poco %
Metodología de enseñanza de la lectura	65.0	35.0	
Metodología de enseñanza de la escritura	63.3	35.4	1.3
Metodología de enseñanza de las matemáticas	47.4	52.6	
Asociación de las matemáticas con la vida diaria	62.8	37.2	
Estimulación de autoestima	76.3	22.5	1.2
Integrar los conocimientos adquiridos en la capacitación a su trabajo en la sala de clases	71.3	27.5	1.2
Definir los objetivos de su (s) asignatura (s) y curso (s)	62.5	36.3	1.2
Crear materiales didácticos	63.3	32.9	3.8

Cuadro 24

Cambios en la cantidad de tiempo otorgado por el profesor a nuevos contenidos y metodologías, comparado con su dedicación previa, en porcentaje (n=80). Noviembre 93.

Tiempo dedicado a nuevos contenidos y metodologías	Notoriamente Mayor %	Mayor %	Igual %
Autoestima	75.0	25.0	
Lectura comprensiva	55.1	42.3	2.6
Lectura silenciosa	54.5	42.9	2.6
Lectura oral	51.9	48.1	
Resolución de problemas	53.2	42.9	3.9
Lógica	43.0	54.5	2.5
Uso de juegos como experiencias de aprendizaje	51.3	46.2	2.5
Trabajo de los niños en grupo	59.5	38.0	2.5

Cuadro 25

Grado de importancia otorgado por los profesores a aspectos técnicos y organizativos luego de la participación en el programa, en porcentaje (n=80). Noviembre 1993.

Aspectos Técnicos y organizativos	Grado de importancia otorgado			
	Muy importante %	Importante %	Razonablemente imp. %	Poco o nada importante %
Priorizar objetivos	82.3	13.9	3.8	
Evaluar sistemáticamente el logro de los objetivos planteados	82.3	11.4	5.1	1.2
Secuenciar actividades de las más fáciles a las más difíciles	81.0	13.9	3.8	1.3
Lograr mayor participación de los niños	81.0	16.5	2.5	
Conectar materias con la vida diaria	77.2	21.5	1.3	
Favorecer el trabajo de los niños en grupo en la sala	74.7	22.8	1.3	1.2
Favorecer clima emocional positivo dentro de la sala de clases	72.2	25.3	2.5	
Incorporar metodologías no expositivas	68.4	27.8	2.5	1.3

Puede apreciarse que los profesores señalan sustanciales mejorías, tanto en conocimientos y metodologías específicos como en la integración de los conocimientos con la vida diaria. Por otro lado, los profesores revelan (Ver Cuadro 24) que dedican mucho más tiempo que antes al desarrollo de la autoestima infantil, a la lectura oral y silenciosa y a la incorporación de nuevas metodologías.

Asimismo, ellos otorgan una notoria importancia a aspectos técnicos tan relevantes como conectar las materias con la vida diaria, crear un clima emocional positivo, trabajar con metodologías no expositivas, promover la participación de los niños o secuenciar las actividades de las más fáciles a las más difíciles (Cuadro 25).

La evaluación, actividad de vital importancia en educación, prácticamente no era realizada en forma sistemática en ninguna escuela. No se evaluaban conductas de entrada y conductas terminales cada año, ni se planificaban objetivos de acuerdo a los resultados de evaluación de los niños. Tampoco existía rigor ni objetividad en la medición. El Cuadro 26 muestra que, ahora, los profesores señalan haber aprendido mucho y le adjudican la debida importancia a este factor (*).

(*) Sin embargo, sólo en el largo plazo será posible que los profesores participantes integren cabalmente esta dimensión en su quehacer diario. Pasar de la situación inicial de no evaluar, de tener escasos conocimientos sobre el tema, a aplicar instrumentos en forma rigurosa y sistemática y a construir pruebas objetivas, hay una distancia enorme.

Cuadro 26

Importancia adjudicada por los profesores a diferentes aspectos relativos a evaluación educacional, después de participar en el programa, en porcentaje (n=96). Diciembre 1992.

Aspectos de la evaluación educacional	Grado de importancia otorgado			
	Muy importante	Importante	Razonablemente importante	Poco importante
	%	%	%	%
Conocer el nivel de rendimiento y conductas de entrada, antes de iniciar el año escolar	96.9	3.1		
Analizar cuidadosamente los resultados de la evaluación y planificar de acuerdo a ellos	85.4	14.6		
Estar bien capacitado en el uso de los instrumentos a utilizar	78.1	21.9		
Evaluar al terminar un proyecto de trabajo o un período escolar	71.9	27.1	1.0	
Usar pruebas o instrumentos estandarizados para poder ver los progresos de los niños	64.7	31.2	3.1	1.0
Ser muy riguroso en la aplicación y corrección de los resultados	47.9	41.5	10.6	

Atribuciones de éxito y fracaso

Al iniciar el programa, llamó la atención del Equipo Central de éste el que los profesores pensaban que los factores responsables del bajo rendimiento de sus alumnos eran los padres, el nivel socio-económico, la falta de recursos, etc. pero no factores relacionados con su propia responsabilidad, su metodología, organización, preparación de clases, dominio de materias, etc.

Así, ellos concordaron en una Reunión Mensual que sólo el 10% de la responsabilidad sobre el bajo nivel de rendimiento de los alumnos era de los profesores.

Esto pudo comprobarse en un test de atribuciones aplicado a los profesores, especialmente diseñado por el equipo técnico. Así, como lo muestra el Cuadro 27, los profesores señalaron que antes de iniciar el programa los factores más importantes responsables del mal rendimiento estaban relacionados con la familia, el nivel socio-económico, los problemas de los niños y sólo en séptimo lugar, los factores metodológicos y la actitud del docente.

Atribuían a factores externos los problemas escolares del niño, en lugar de atribuirlos a factores dependientes de ellos como profesores.

En cambio tres años después, este orden de atribuciones cambió notablemente, pasando a ser los factores de responsabilidad del profesor los mencionados con más frecuencia como causantes del mal rendimiento de los alumnos. Tal cambio de atribuciones es fundamental ya que motiva al profesor a trabajar realmente por su perfeccionamiento profesional, pues siente que éste tiene incidencia directa en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Así por ejemplo, puede apreciarse en el Cuadro 27 que el factor metodología del profesor, que antes ocupaba el séptimo lugar pasó a ocupar el primero.

Cuadro 27

Atribuciones de éxito y fracaso: Lugar que ocupan los factores responsables del mal rendimiento escolar antes y después de participar en el programa, según los profesores (n=73). Agosto 1993.

Factores responsables del mal rendimiento escolar	Lugar que ocupan	
	Antes	Después
Poco apoyo del hogar	1º	3º
Falta de interés del niño	2º	7º
Falta de materiales	3º	5º
Falta de recursos, pobreza	4º	4º
Falta de estudios y hábitos en los niños	5º	9º
Problemas de los niños (trastornos de aprendizaje, concentración, capacidad)	6º	6º
Problemas de metodología del profesor	7º	1º
Baja autoestima del niño	10º	2º

Desglosando los factores propios del profesor considerados como responsables del buen aprendizaje de los alumnos, ellos señalan como muy importantes, entre otros, la propia actitud de apoyo y valoración de los alumnos y la metodología de trabajo, tal como lo refleja el Cuadro 28.

Cuadro 28	
Porcentaje de profesores que considera los siguientes factores como los más importantes para el éxito académico de los alumnos (n = 73). Agosto 1993.	
Factores importantes para el éxito académico de los alumnos	% (*)
Metodología de trabajo en clases	82
Apoyo del profesor al menor	55
Organización y planificación del profesor	40
Estabilidad familiar	16
Apoyo del hogar al menor	11
Pobreza de la familia	8

También son capaces de asumir que hay factores propios de su rol que afectan negativamente el aprendizaje de sus alumnos.

Esto lo muestra el Cuadro 29, que señala que la falta de motivación del profesor, sus clases poco amenas o la falta de preparación de clases, frenan el rendimiento de los niños.

(*) La sumatoria de porcentajes es mayor que 100% en razón que se trata de preguntas abiertas con posibilidades de respuesta múltiple y, por tanto, cada profesor pudo señalar más de un factor responsable del éxito académico de los alumnos. Así, un 82% señala que la metodología de trabajo en la sala de clases es muy relevante para el buen rendimiento escolar.

Cuadro 29	
Porcentaje de profesores que señalan que los siguientes factores afectan negativamente el aprendizaje de los alumnos (n=73). Agosto 1993.	
Factores del profesor que frenan el aprendizaje de los alumnos	% (*)
Clases poco amenas y rutinarias	52
No preparación de clases	47
Baja autoestima del profesor	44
Dificultades para mantener la disciplina a los niños	29
Poco tiempo efectivamente dedicado a hacer clases. (Debido a tiempo dedicado a labores administrativas, orden de la sala, secado de ropa, desayunos y almuerzos...)	27
Dificultades para hacer trabajar a los niños	18
Problemas personales del profesor	14

En síntesis, puede sostenerse que este cambio atribucional de los profesores permitirá que se mantengan en el tiempo muchos de los logros observados en ellos, en su nivel de conocimientos, metodologías y actitudes, pues el enfoque que ellos están dando a su propio rol ha sufrido una modificación positiva sustancial, cumpliéndose así los objetivos del programa, incluso más allá de lo esperado.

(*) La sumatoria de porcentajes es mayor que 100% en razón que se trata de preguntas abiertas con posibilidades de respuesta múltiple y, por tanto, cada profesor pudo señalar más de un factor responsable del éxito académico de los alumnos. Así, un 52% señala que las clases poco amenas y rutinarias frenan el aprendizaje de los alumnos.

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 este programa podrá apreciar que, para ellos, lo más sustancial es su propia valoración personal y profesional y por ende, la de sus alumnos.

Esta dimensión fue evaluada en los profesores a través de una prueba diseñada para medir los aspectos señalados. Los Cuadros 30 y 31 resumen esta información.

Puede apreciarse en ambos cuadros que ellos expresan haber mejorado mucho en la valorización de sus alumnos y en su valorización personal y profesional. También se observa que se sienten más seguros en el manejo de contenidos y con una mejor percepción de logro como profesores. De hecho, señalan sentirse más comprometidos con la enseñanza, más seguros, flexibles, reforzadores, tolerantes y creativos.

Cuadro 30

Progresos logrados por los profesores en autoestima, en porcentaje (n=80). Noviembre 1993.

Áreas de autoestima	Progreso logrado			
	Mucho %	Bastante %	Poco %	Nada %
Valoración como profesional	77.5	22.5		
Valoración personal más allá de lo profesional	72.5	23.8	3.7	
Seguridad en el manejo de contenidos	65.0	33.8	1.2	
Percepción de logro como profesor	68.3	30.4	1.3	
Habilidades para encontrar actividades que favorezcan la autoestima de los niños	76.3	23.7		
Valoración profesional que tienen de sus colegas	60.0	40.0		
Habilidades para prevenir situaciones	71.3	23.7	3.7	1.3

Cuadro 31

Percepción de logro de los profesores en habilidades sociales y características personales positivas por efecto de su participación en el programa, en porcentaje (n=94). Noviembre 1992 (*)

Habilidades y características personales	Grado de acuerdo con la afirmación			
	Muy de acuerdo %	De acuerdo %	Razonablemente de acuerdo %	Poco de acuerdo %
Comprometido (a) con la enseñanza	72.2	25.3	2.5	
Seguro (a)	70.0	26.3	3.7	
Flexible	70.9	22.8	3.8	2.5
Reforzador (a)	82.3	16.4	1.3	
Tolerante	56.3	36.3	6.2	1.2
Creativo (a)	62.0	31.7	6.3	
Claro (a)	63.8	31.2	5.0	
Acogedor (a)	60.0	33.8	5.0	1.2
Organizado (a)	62.5	30.0	7.5	
Comunicativo (a)	68.7	26.3	5.0	
Agradable	66.3	31.2	2.5	
Entretenido (a)	62.5	33.8	3.7	

(*) Se pregunta por el grado de acuerdo con la afirmación «Con la participación en el proyecto se siente más»

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 poderosa 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.

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 y cercanas y la interacción entre los diferentes actores, promover la valorización personal y un clima de interacción en un marco de respeto mutuo, sin imponer nada. En lo más específico, lo anterior significó trabajar con los profesores para que ellos a su vez, lo hicieran con sus alumnos en diversas sub-áreas de la autoestima.

El Cuadro 32 presenta lo que los profesores señalan como cambios personales en actitudes positivas dentro de la sala de clases producidos por la participación en el programa.

El Cuadro 33 presenta los progresos señalados por los profesores en relación al desarrollo de actitudes y habilidades personales que favorecen en los niños una buena autoestima.

Cuadro 32

Cambios de los profesores en actitudes positivas en la sala de clases, como efecto de su participación en el programa, en porcentaje (n=96).
Diciembre 1992.

Cambios en actitudes positivas del profesor en la sala de clases	Grado de acuerdo con la afirmación			
	Muy de acuerdo %	De acuerdo %	Razonablemente de acuerdo %	Poco o nada de acuerdo %
Hacer sentirse importantes a los niños	82.4	15.4	2.2	
Demostrar confianza en sus capacidades	77.4	20.4	1.1	1.1
Estimular el interés por aprender	77.2	18.5	3.3	1.0
Dar oportunidades al niño para expresarse	74.7	23.1	1.1	1.1
Valorar sus pequeños logros	70.6	23.9	2.2	3.3
Valorar el esfuerzo	70.3	23.1	5.5	1.1
Motivarlos a pensar y reflexionar por sí mismos	69.6	29.3	1.1	
Evitar etiquetar a los niños con dificultades	68.1	25.3	3.3	3.3
Valorar su participación	67.0	25.3	5.5	2.2
Estimular la iniciativa	65.9	30.8	3.3	
Escuchar a los niños	64.8	26.4	5.5	3.3
Reconocer los propios errores	63.8	33.0	2.1	1.1
No criticar a los niños en público	63.7	24.2	9.9	2.2

Cuadro 33				
Progresos logrados en los profesores en actitudes y en desarrollo de habilidades que valoricen a los alumnos, en porcentaje (n=80). Noviembre 1993.				
Actitudes y habilidades	Progreso logrado			
	Mucho %	Bastante %	Poco %	Nada %
Valoración de sus alumnos	82.5	17.5		
Habilidades para encontrar actividades que ayuden a sentirse importantes a los niños	76.3	23.7		
Habilidades para prevenir situaciones que hagan sentirse incómodos a los niños frente al grupo	71.3	23.7	3.7	1.3
Habilidades para que los niños no se den cuenta cuáles son sus alumnos preferidos	63.3	35.4	1.3	

Puede apreciarse que un alto porcentaje de profesores afirmó estar muy de acuerdo con que la participación en el programa les ha permitido desarrollar una serie de actitudes positivas hacia los niños como valorar sus logros, su entorno y cultura, estimular el interés por aprender, demostrar confianza en sus capacidades. También el no etiquetarlos y el motivarlos a reflexionar por sí mismos. Es tanto que ellos como profesores han cambiado su propia percepción de los niños.

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 34.

Cuadro 34			
Cambios en la conducta social de los alumnos, según los profesores, en porcentajes (n=94). Noviembre 1992.			
Cambios conductuales observados en los alumnos	Grado de acuerdo de los profesores con la afirmación		
	De acuerdo %	Razonablemente de acuerdo %	No de acuerdo %
Expresan y reconocen las emociones	91.6	6.3	2.1
Participan más	92.7	6.3	1.0
Se expresan más	92.6	7.4	
No se sienten criticados	88.3	6.4	5.3
Se sienten más seguros	86.3	11.6	2.1
Se ayudan entre ellos	84.1	13.8	2.1
Tienen iniciativa	81.9	15.9	2.2
Se interesan por aprender	78.8	19.1	2.1
Están menos agresivos	64.9	25.5	9.6

Según los profesores, los alumnos muestran una serie de cambios conductuales como participar más, expresarse más, sentirse más seguros, ayudarse más entre ellos, tener más iniciativa, lo que indica un positivo desarrollo de la autoestima y del interés por las actividades escolares.

Relaciones interpersonales con los profesores participantes

La participación en el programa de perfeccionamiento, 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 nunca 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 grupo y las posibilidades de recibir apoyo. Esto puede apreciarse en el Cuadro 35.

Cuadro 35				
Aportes del programa a las relaciones con los profesores participantes, en porcentaje (n=80). Noviembre 1993.				
Aportes del programa en otros aspectos	Grado de importancia otorgado			
	Muy importante %	Importante %	Razonablemente importante %	Poco importante %
Relaciones interpersonales entre los colegas	53.2	38.0	8.8	
Contar con el apoyo de los colegas	41.0	51.3	6.4	1.3
Realización de proyectos comunes con los colegas	44.3	36.7	16.5	2.5
Sentirse más valorado en los aportes pedagógicos	46.2	45.0	8.8	

Relaciones con los padres de familia

El trabajo efectuado con los profesores en torno a los padres de familia, su aporte y sus valores, 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 acoger y a valorar a los padres, a darles oportunidad para que participen y a entender que familia y escuela tienen roles diferentes pero complementarios. Lo anterior puede apreciarse en el Cuadro 36.

Cuadro 36

Actitudes positivas hacia los padres desarrolladas por los profesores con la participación en el programa, según los profesores, en porcentaje (n=80). Noviembre 1993.

Actitudes positivas hacia los padres desarrolladas por los profesores	Grado de acuerdo con la afirmación			
	Muy de acuerdo %	De acuerdo %	Razonablemente de acuerdo %	Poco de acuerdo %
Darles tiempo para atenderlos individualmente	59.5	32.9	7.6	
Entender que los roles de los padres y la escuela son diferentes pero complementarios	76.0	17.7	3.8	2.5
Evitar plantear problemas personales ante los demás padres	72.2	21.5	3.8	2.5
Darles oportunidad para participar en lo que ellos hacen bien	65.8	25.3	8.9	
Reforzarlos cuando cooperan	63.3	31.6	5.1	
No pedirles lo que no pueden hacer	46.8	46.8	6.4	
Acoger sus sugerencias	59.5	32.9	6.3	1.3
No exigirles que sean profesores de sus hijos en casa	62.0	32.9	3.8	1.3
Valorizar a los padres	34.1	55.7	8.9	1.3
Aceptar que no siempre se estará de acuerdo	46.8	43.1	7.6	2.5

Por otro lado, los profesores señalan una buena respuesta de los padres a los cambios observados en la escuela, en los maestros y en la atención a los niños. Así, los padres han cambiado una serie de actitudes hacia los profesores y la escuela, tal como lo muestra el Cuadro 37.

Cuadro 37			
Cambios en actitudes de los padres hacia los profesores y la escuela, según los profesores, en porcentaje (n=94). Diciembre 1992.			
Cambios en actitudes de los padres con la participación de la escuela en el programa	Grado de acuerdo con la afirmación		
	De acuerdo %	Razonablemente de acuerdo %	No de acuerdo %
Perciben cambios positivos en sus hijos	79.8	18.1	2.1
Perciben cambios positivos en el (los) profesor (es)	72.3	21.1	6.6
Perciben la escuela como más dinámica y entretenida	68.8	21.5	9.7
No se sienten criticados	63.1	23.9	13.0
Participan más	60.2	22.6	17.2
Se expresan más	60.2	26.9	12.9
Están menos agresivos	59.8	22.8	17.4
Muestran mayor interés	57.4	30.9	11.7
Se acercan más a la escuela	54.2	27.7	18.1
Se comprometen más	52.1	25.5	22.4

En síntesis, puede afirmarse que los resultados observados en los profesores, que cubren aspectos tan diversos como compromiso y motivación, contenidos y metodologías, autoestima, atribuciones respecto del éxito escolar de los alumnos, actitudes y relaciones interpersonales, 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, autoestima, evaluación y planificación. Por otra parte, ellos han mejorado su propia autoestima, su valorización personal y profesional, las actitudes hacia los niños y las relaciones interpersonales con otros colegas y las relaciones con los padres de familia. También cambian el criterio con que juzgan su participación en el éxito o fracaso de aquellos a quienes educan. Ahora se muestran más responsables de los rendimientos y conductas positivas o negativas de sus alumnos.

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

En los niños, como ya se dijo, se evaluaron por una parte los cambios en el rendimiento (lectura, escritura y razonamiento lógico-matemático), en autoestima, habilidades de comunicación y en su conducta, todo lo anterior medido 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 informe resume los resultados logrados por los niños en los dos primeros años de aplicación del programa y en el primer año de la etapa de seguimiento. Cabe hacer notar que la evaluación de la primera etapa incluyó más aspectos que la etapa de seguimiento.

Rendimiento en lectura y escritura

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 fluída y una comprensión adecuada. En relación a la lectura se consideró importante evaluar los progresos de los niños en cuanto a calidad de lectura oral y comprensión lectora.

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 y el cuarto nivel a una lectura por unidades cortas y finalmente una lectura fluída.

Es importante, por tanto, 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).

Dada la importancia de la lectura los resultados de ésta se presentarán tanto en la muestra total como por tipo de escuelas.

El Cuadro 38 presenta los cambios en la condición lectora de los alumnos entre 1991 y 1994.

Cuadro 38						
Niveles de calidad lectora oral. Porcentaje de alumnos en cada categoría (muestra total y por tipo de escuela). Comparación 1991-1994.						
Categoría Lectora	Muestra Total		Escuelas Tradicionales		Escuelas Combinadas	
	1991 (n=1535) %	1994 (n=1384) %	1991 (n=1113) %	1994 (n=1058) %	1991 (n= 422) %	1994 (n= 326) %
No lector	6.9	1.5	4.2	1.5	14.3	1.5
Deletreante	6.4	4.1	6.1	2.7	7.1	8.6
Silábico	14.7	11.3	11.5	8.0	23.2	22.1
Pal. a Pal.	19.5	18.2	20.5	18.0	16.8	19.0
U.C. + Fluidez	52.5	64.9	57.7	69.8	38.6	48.8
Nivel de significación	0.001		0.001		0.001	

Si se compara el porcentaje de alumnos que se ubicaba en los diferentes niveles de lectura se observa que entre 1991 y 1994 ha habido un claro avance. De hecho, los no lectores disminuyeron de 6.9% a 1.5% en la muestra total. En las escuelas combinadas, donde la situación era más dramática, éstos disminuyeron de 14.3% a 1.5%. Por otra parte, los alumnos con un buen nivel de lectura (Unidades Cortas, Fluidez) aumentaron de 52.2% a 64.9%. Las diferencias en lectura entre 1991 y 1994 son altamente significativas tanto en la muestra total como en las escuelas tradicionales y las combinadas. Los cuadros siguientes muestran lo que ha sucedido en cursos determinados, en 3º básico curso que todos los alumnos debieran iniciar leyendo a fin de tener un rendimiento escolar aceptable en los

cursos superiores y en 8º, curso terminal de la enseñanza básica. El Cuadro 39 presenta los cambios observados en 3º básico a través del tiempo tanto en la muestra total como en las escuelas combinadas.

Cuadro 39			
Porcentaje de alumnos no lectores en 3º básico. Evolución 1991-1993-1994.			
Alumnos	1991 (%)	1993 (%)	1994 (%)
Muestra Total	8.2	2.0	0.5
Escuelas Combinadas	20.2	6.0	0

Puede apreciarse una sustancial disminución de los niños no lectores en este curso entre los inicios del programa en 1991 y la evaluación de marzo 1994. El Cuadro 40 muestra los avances de los alumnos de 8º básico en las categorías extremas.

Cuadro 40			
Niveles de calidad lectora en 8º Básico. Porcentaje de alumnos por nivel lector. Evolución 1991-1993-1994.			
Nivel Lector	1991 (%)	1993 (%)	1994 (%)
Palabra a Palabra	19.0	3.3	0.9
Fluidez	38.9	70.8	78.2

Puede apreciarse en el Cuadro 40, que en 1991 había un 19% de niños de 8º, curso terminal de la educación básica, que aún leían palabra a palabra. Esto significa que un quinto de los alumnos de 8º año estaba saliendo con un nivel de lectura francamente insuficiente que los convertiría probablemente en analfabetos por desuso. Después de dos años de programa esa cifra se redujo a 3.3% y posteriormente a 0.9%. Por otra parte en 1991 había sólo un 38.9% que leía en forma fluida y ahora lo hace así el 78.2% de los alumnos.

A modo de síntesis, el Cuadro 41 presenta una comparación de los niveles de *calidad de lectura oral* entre 1991 y 1994 en la totalidad de la muestra de niños por curso.

Cuadro 41														
Niveles de calidad de la lectura oral de la muestra total por curso (porcentaje de alumnos por nivel de lectura). Comparación 1991-1994.														
Niveles de lectura	2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º	
	91	94	91	94	91	94	91	94	91	94	91	94	91	94
	(273)	(229)	(279)	(221)	(279)	(230)	(239)	(215)	(187)	(200)	(152)	(179)	(126)	(110)
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
No lector	29.7	8.3	8.2	0.5	1.1	0.4	-	-	-	-	-	-	-	-
Silábico	56.4	50.7	39.1	22.1	11.8	17.8	6.3	1.4	3.2	1.5	3.3	1.1	1.6	-
Pal. a Pal.	9.5	18.3	24.0	33.0	30.8	27.8	20.1	20.4	11.8	8.5	17.1	6.1	19.0	0.9
U.C. + Fluidez	4.4	22.7	28.7	44.4	56.3	54.0	73.6	78.2	85.0	90.0	79.6	92.8	79.4	99.1
Significación	0.001		0.001		0.001		0.05		No sign.		0.001		0.001	

En términos generales puede observarse en cada curso una clara tendencia a mejorar la calidad de los niveles de lectura, disminuyendo el porcentaje de niños en las categorías más bajas y aumentando el porcentaje de niños en las categorías superiores.

El nivel de comprensión lectora alcanzado por los niños, luego de 3 años de programa fue evaluado en una muestra de alumnos de 3º y 6º básico a través de la Prueba de Comprensión Lectora CLP, Formas Paralelas, de Alliende, Condemarín y Milicic 1987, que tiene normas chilenas. También se evaluó a niños de 3º básico a través de la prueba española TALE: Test de análisis de lecto-escritura de Toro y Cervera, 1984.

Cabe hacer notar que a comienzos de 1991, antes de iniciarse el programa, los niños no pudieron ser evaluados en las mismas pruebas de comprensión lectora pues no comprendían las instrucciones de los tests y porque su nivel de lectura era extremadamente bajo en relación a su escolaridad, por lo que los textos que les correspondían, les resultaban demasiado difíciles.

El Cuadro 42 muestra los puntajes alcanzados en la Prueba de Comprensión Lectora CLP para una muestra de niños de 3º (n=88) y 6º (n=93) básico de escuelas participantes, después de realizado el programa.

Cuadro 42			
Resultados en comprensión lectora, Prueba CLP, alcanzados por alumnos de 3º y 6º básico. (Puntaje T). Comparación con normas chilenas. Noviembre 1993.			
Curso	Puntaje Bruto obtenido	Puntaje T correspondiente	Rendimiento alcanzado según normas chilenas
3º Básico (n=88)	13.1	44	Normal
6º Básico (n=93)	18.2	45	Normal

Puede apreciarse en el Cuadro 42 que los puntajes T obtenidos por los niños de Arauco (T 44 y 45) corresponden a rendimientos dentro de un rango normal de acuerdo a las normas chilenas. Los puntajes T tienen un promedio de 50 y una desviación standard de 10. Así, los alumnos participantes en el programa obtienen rendimientos normales, aunque bajo la media.

A su vez el Cuadro 43 presenta los puntajes alcanzados en comprensión lectora por niños de 3º básico (n=88) en la Prueba TALE, de acuerdo con normas españolas.

Cuadro 43				
Resultados en comprensión lectora, Prueba TALE - España. Promedios obtenidos por alumnos de 3º básico. Comparación Arauco-España, Noviembre 1993.				
Curso	Puntaje obtenido \bar{x}	Puntajes esperados \bar{x} DS		Rendimiento alcanzado según norma española
3º Básico (n=88)	6	7	1.6	Normal

El Cuadro 43 confirma los resultados alcanzados por los alumnos en la Prueba CLP de comprensión lectora, con normas chilenas, pues señala que los niños de 3º básico obtienen rendimientos equivalentes en la prueba TALE de comprensión de lectura con normas españolas. En efecto, el puntaje promedio obtenido por los alumnos evaluados se observa dentro de un rango normal y esperado para 3º básico, de acuerdo a las normas españolas (si bien se ubican bajo el promedio).

Los resultados obtenidos en ambas pruebas de comprensión lectora, señalan importantes logros en relación a la lectura en los alumnos de las escuelas participantes en el programa. Esto, a pesar de que provienen de sectores

mayoritariamente deprivados y que presentaban muy bajos niveles iniciales de lectura, tal como se acaba de describir.

En síntesis, 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 relación a escritura se consideró la evolución en redacción, en calidad del lenguaje escrito y en calidad gráfica.

El nivel de redacción de los alumnos se evaluó solo en 4º básico. Se distinguieron al respecto tres niveles: expresión escrita a través de oraciones, de texto simple o de texto complejo.

El Cuadro 44 muestra una comparación del nivel de redacción de los alumnos de 4º básico en 1991 y 1993. Puede apreciarse el notable aumento de la cantidad de producción escrita. Así, en 1991 sólo el 2.8% de los niños se expresaba a nivel de texto complejo, en cambio en 1993, el 38% de los niños logró expresarse a este nivel. También puede observarse que en 1991 la mayoría de los niños sólo se expresaba a nivel de oraciones (90.3%) y ésto disminuyó al 20.7% en 1993.

Cuadro 44		
Evolución del nivel de redacción en 4º básico. Comparación 1991-1993, en porcentaje.		
Nivel de redacción 4º básico	Total	
	1991 (n = 217) %	1993 (n = 212) %
Oraciones	90.3	20.7
Texto Simple	6.9	41.3
Texto Complejo	2.8	38.0

Lo mismo puede apreciarse en el Cuadro 45 que muestra una comparación entre 1991 y 1993 de la calidad del lenguaje escrito en 4º básico. Puede verse cómo mejora la calidad de la expresión escrita, haciéndose ésta más variada y compleja entre 1991 y 1993. El análisis de los textos escritos mostró una evolución en la riqueza del lenguaje observándose un vocabulario más variado, mayor uso de adjetivos, mejor adecuación en el uso de tiempos verbales, entre otros. En 1991 un 34.1% de los niños alcanzaba sólo un primer nivel de redacción y sólo un 35.5% lograba niveles de redacción más complejos (niveles 3 y 4). En 1993 en cambio, un 4.2% alcanza el primer nivel y el resto se expresa en forma adecuada.

Cuadro 45		
Calidad del lenguaje escrito en 4º básico. Comparación 1991-1993, en porcentaje.		
Nivel de calidad del lenguaje escrito (*)	1991 n = 217 %	1993 n = 212 %
1 Elemental	34.1	4.2
2 Básico	30.4	19.3
3 Intermedio	31.3	49.1
4 Avanzado	4.2	27.4

Por último, en relación a escritura, se estudió la calidad gráfica de ésta en alumnos de 4º básico. Se comparó el porcentaje de niños que presentaba letra ilegible por la irregularidad de su trazo en 1991 versus 1993, el que se presenta en el Cuadro 46.

(*) Ver Alliende, F. y Condemarín, M. (1982).

Cuadro 46			
Calidad Gráfica: Porcentaje de alumnos con letra ilegible en 4º básico. Comparación 1991-1993.			
Calidad Gráfica	1991 %	1993 %	Nivel de significación $p \leq$
Letra ilegible	31.1	17.7	0.01

Puede observarse en el Cuadro 46, una importante disminución de la mala calidad gráfica de los alumnos. Esta apreciable disminución es más notoria en las escuelas de tipo tradicional que en las combinadas, al igual que en la mayoría de las áreas de la lectura y escritura evaluadas. Lo anterior es comprensible si se tiene en consideración que la enseñanza de la lectura y escritura es más difícil pues un profesor debe trabajar con varios cursos en forma simultánea.

En síntesis, los rendimientos observados en los alumnos de las escuelas participantes en el programa, en lectura y escritura, muestran sustanciales avances en diferentes aspectos evaluados como son la calidad lectora, la comprensión, la calidad de la expresión escrita y la calidad gráfica.

A esto se suma la opinión generalizada de los profesores sobre el mejoramiento del rendimiento de los niños y sobre el interés de ellos por la lectura. Una prueba de esto es el alto interés de los niños por utilizar las bibliotecas de aula, donadas por el programa e instaladas hoy en día en cada sala de clases.

Rendimiento en razonamiento lógico - matemático

Para evaluar el rendimiento en razonamiento lógico-matemático de 1º a 8º año básico, se aplicó al iniciar el año escolar, una prueba objetiva a cada curso especialmente diseñada por el equipo docente de apoyo en matemáticas, dado que no existen pruebas estandarizadas de matemáticas 1º-8º en nuestro medio.

El Cuadro 47 muestra los resultados alcanzados por los alumnos en cada curso.

Cuadro 47						
Resultados en razonamiento lógico-matemático, por curso. Comparación de promedios 1991-1994.						
Curso	Puntaje máximo	1991 (*)		1994 (*)		Nivel de significación $p \leq$
		n	\bar{x}	n	\bar{x}	
1º	21	(269)	12.8	(273)	14.0	0.001
2º	15	(275)	7.5	(258)	10.1	0.001
3º	19	(279)	11.0	(228)	12.7	0.001
4º	25	(272)	12.1	(238)	13.7	0.001
5º	24	(240)	11.2	(218)	12.5	0.01
6º	30	(194)	14.9	(198)	16.3	0.01
7º	28	(150)	11.2	(176)	13.0	0.01
8º	20	(122)	11.0	(115)	11.5	-

Puede observarse una clara mejoría en el rendimiento en matemáticas entre 1991 y 1994. Los promedios mejoran en todos los cursos siendo las diferencias estadísticamente significativas de Primero a Séptimo Básico.

(*) Los resultados de un curso con otro no son comparables pues se trata de pruebas distintas, con puntajes máximos distintos.

Rendimiento en la prueba nacional SIMCE

La prueba SIMCE ha sido concebida para medir la calidad de la educación a nivel nacional. Se aplica desde 1989 y vino a reemplazar al PER dirigido a los mismos objetivos: evaluar el logro de objetivos básicos en Castellano y Matemáticas a fines de 4º y 8º básico. Ahora bien, los promedios nacionales en esta prueba aumentan, en promedio, 7 puntos cada dos años. Este aumento puede tener diferentes interpretaciones. No parece muy claro atribuirlo a una mejoría tan evidente de la calidad de la educación básica en Chile en tan poco tiempo y sin una inversión sustancial en capacitación y en recursos técnicos y de infraestructura. Más bien, podemos atribuirlo al efecto de un entrenamiento sistemático de los niños en pruebas de múltiples alternativas. Este entrenamiento se puede realizar en las escuelas y colegios que cuentan con más recursos (desde fotocopiadora, papel y acceso a diferentes tipos de pruebas, hasta contar con profesores capacitados en la construcción de pruebas).

Sin embargo, en las escuelas de bajos recursos como las de Arauco, donde la escasez de materiales (papel, lápices, cuadernos) es inimaginable, donde la tarea de vacaciones de invierno de muchos alumnos es borrar su único cuaderno para tener donde escribir el segundo semestre, el poder realizar un entrenamiento de este tipo resulta imposible e impensable. Cabe hacer notar, además, que el 28% de los profesores de las escuelas del programa nunca ha ido a la universidad y, por lo tanto, no tienen capacitación para construir pruebas objetivas. Tampoco cuentan con roneos o fotocopiadoras para poder reproducir pruebas para los niños. Cada profesor debe hacer las pruebas a mano, individualmente.

En este contexto competir con escuelas con mejor dotación general y capacidad de entrenar niños, es un absurdo en la realidad actual de Arauco. Las necesidades de capacitación de profesores y niños son mucho más básicas que las de entrenamientos específicos.

Probablemente en el largo plazo, la calidad de la educación deberá mejorar, pero no como efecto de un entrenamiento sino de una real mejoría en la labor docente.

El SIMCE se aplica a escuelas medianas o grandes y no se aplica en escuelas combinadas uni, bi o tridocentes.

Así puede señalarse que, de las 22 escuelas de Arauco participantes, sólo a seis de ellas se les aplicó SIMCE en 1992. El Cuadro 49 muestra el porcentaje de cursos evaluados que estaba por sobre el promedio nacional en 1990 y en 1992 luego de participar los profesores en el programa. Puede observarse que el porcentaje de cursos sobre el promedio nacional, tanto en castellano como en matemáticas aumentó entre 1990 y 1992.

Cuadro 48		
Porcentaje de cursos de escuelas participantes en el programa cuyo resultado está sobre el promedio nacional en el SIMCE de 1990 y 1992 (4 ^{os} básicos).		
SIMCE	1990 Cursos con puntaje sobre \bar{x} Nacional %	1992 Cursos con puntaje sobre \bar{x} Nacional %
Castellano	28.6	37.5
Matemáticas	14.3	25.0

Desarrollo de la autoestima

Una parte muy central de la evaluación del impacto del programa es el resultado en los tests de autoestima. Esto debido a que es sabido que en las zonas más pobres y deprivadas, la autoestima de los niños suele ser muy baja, y con autoestima baja los niños se esfuerzan menos, se motivan menos, son más desesperanzados. Sin embargo, para salir adelante en un medio difícil, el tener energía, motivación y confianza en sí mismo son factores fundamentales.

Para evaluar la autoestima de los alumnos se aplicó el test norteamericano Piers-Harris, que es un test único. El mismo instrumento se aplica a niños de 5º, 6º, 7º y 8º básico. No tiene ítems distintos para cada edad. Es un test que cada niño responde y por tanto no se puede administrar a niños de 3º básico o menos. Este test se corrigió con las normas de Estados Unidos.

Si se comparan los resultados en el test de autoestima de los niños de Arauco en 1991, en promedio, éstos eran significativamente más bajos que los de la muestra de estandarización estadounidense. Sin embargo, la evaluación de 1993 muestra un significativo avance en los niños de Arauco alcanzando los mismos resultados, en promedio, que los niños de la norma de EEUU. Esto puede observarse en el Cuadro 49.

Cuadro 49					
Comparación de resultados en autoestima (promedio y DS) de alumnos de Arauco con muestra de estandarización estadounidense. Test Piers Harris, 1991-1993.					
Año	Muestra Arauco		Muestra estandarización USA		Nivel de significación de diferencias $p \leq$
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS	
1991 (n=952)	53.3	11.2	56.0	11.8	0.001
1993 (n=954)	56.2	12.0	56.0	11.8	N.S.

Estos resultados en autoestima de los alumnos de Arauco, son muy satisfactorios y de alguna manera comprueban el énfasis dado en la capacitación, en lo referente al desarrollo personal de los profesores y de los alumnos, como condición básica para el cambio.

Ahora bien, así como se observan diferencias en la totalidad de los alumnos entre 1991 y 1993, esto también se aprecia en cada curso, como lo muestra el Cuadro 50.

Cuadro 50					
Resultados en autoestima (Test Piers-Harris), por curso. Comparación de promedios 1991-1993.					
Curso	1991 n=265		1993 n=245		Comparación 1991-1993 p ≤ Sig.
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS	
5º	52.4	11.6	55.5	11.6	0.0037 **
6º	52.3	12.6	57.3	12.2	0.0001 ***
7º	52.0	10.1	56.6	12.1	0.0005 ***
8º	53.0	9.1	59.0	12.0	0.0001 ***

** p ≤ 0.01

*** p ≤ 0.001

Ahora bien, en relación a las áreas de autoestima evaluadas por el mismo Piers-Harris, también se aprecian diferencias pre y post programa como puede apreciarse en el Cuadro 51.

Cuadro 51				
Resultados en las áreas de autoestima del Test Piers-Harris. Comparación de promedios 1991-1993.				
Áreas autoestima	Total escuelas			
	1991 n=952		1993 (*) n=954	
	\bar{x}	DS	\bar{x}	DS
Conducta	12.7	2.9	13.0	2.9
Status Intelectual	10.6	3.6	11.4	3.7
Apariencia Física	6.4	3.1	7.6	3.4
Ansiedad	8.8	2.7	8.9	2.7
Popularidad	7.8	2.2	7.9	2.4
Satisfacción Personal	7.4	1.9	7.6	2.1

Puede apreciarse que se observan claras diferencias en casi todas las áreas evaluadas por el test y que corresponden a las áreas de la autoestima más trabajadas en la capacitación. En este programa se ha puesto especial énfasis a la valorización personal y de capacidad de los alumnos, al conocimiento y aceptación de sí mismos. Por tanto, resulta comprensible que los mayores logros estén relacionados con status y valoración intelectual, académica, apariencia física, satisfacción personal y conducta, y no con ansiedad y popularidad (áreas no trabajadas).

(*) Si bien en todos los cursos los puntajes suben, son estadísticamente significativos con un $p \leq 0.01$ en Conducta, Status Intelectual, Apariencia Física y Satisfacción Personal.

Por otra parte, también se evaluó la autoestima de los niños a través de un instrumento diseñado por las especialistas de la Fundación Educacional Arauco (Pauta de Autoestima del Escolar, vía profesor). Este instrumento mide la autoestima de los alumnos a través de la percepción que el profesor tiene de cada uno de ellos y se expresa en un cuestionario.

Este instrumento se aplicó a todos los alumnos desde Kinder hasta 8º año de Educación Básica en Diciembre de 1991 y 1993. Los resultados obtenidos pueden observarse en los Cuadros 52 y 53, que muestran importantes aumentos en la autoestima de los niños, después de dos años de participación en el programa (1991-1993) en prácticamente todos los cursos.

Cuadro 52							
Resultados en la Pauta de Autoestima del Escolar, vía profesor, de los alumnos de kindergarten a 8º básico. Comparación de promedios 1991-1993.							
	1991			1993			Nivel de significación de diferencias $p \leq$
n	\bar{x}	DS	n	\bar{x}	DS		
1.779	56.1	11.40	1.769	60.9	10.8	0.001	

Puntaje máximo 76 puntos

Cuadro 53

Resultados en la Pauta de Autoestima del escolar
vía profesor, por curso. Comparación de promedios 1991-1993.

Curso	1991		1993 (*)	
	n	\bar{x}	n	\bar{x}
Kinder	76	57.3	120	60.1
1º	236	54.3	266	59.2
2º	264	54.0	227	61.8
3º	246	55.3	254	60.1
4º	270	57.6	240	63.2
5º	226	55.7	241	59.4
6º	186	58.0	202	58.2
7º	148	58.2	101	61.1
8º	126	57.1	118	62.5
Total	1.779	56.11	1.769	60.9

Puntaje máximo 76 puntos

(*) Puede apreciarse que los puntajes de los alumnos aumenta en todos los cursos entre 1991 y 1993. Son estadísticamente significativas las diferencias observadas en la totalidad de la muestra, en 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 8º año básico.

En síntesis, los resultados logrados por los niños de las escuelas participantes en pruebas objetivas de rendimiento en lectura y comprensión lectora, comparados con normas nacionales y extranjeras, así como los de matemáticas 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 matemáticas.

Por otra parte, son muy satisfactorios los significativos aumentos en autoestima después de dos años de programa, medidos con normas estadounidenses. Los alumnos de las escuelas de Arauco participantes, alcanzaron el nivel de autoestima de los niños norteamericanos.

Los avances, tanto en rendimiento como en autoestima, y los cambios ocurridos en los profesores en cuanto a metodologías en la sala de clases y actitudes con los alumnos, llevó a éstos a mejorar también en conducta e interés por aprender.

Puede afirmarse, entonces, que los resultados alcanzados por los niños sobrepasan con creces los esperados, y muestran que la estrategia multimodal de mejoramiento de la calidad de la educación diseñada es adecuada.

ESCUELAS

Con la participación de los profesores en el programa, 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 (muchas carecían de ella), la ejecución de trabajos en equipo (que casi no existía), 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 54 resume los resultados de una encuesta sobre este tema.

Puede apreciarse en dicho cuadro que, en general, los profesores perciben notables cambios en el ámbito escolar por efecto de su participación en el programa. Asimismo, ellos han jerarquizado los principales efectos del programa en la comunidad escolar, lo que puede observarse en el Cuadro 55.

Cuadro 54

Aportes del programa a la escuela, según los profesores, en porcentaje (n=80). Diciembre, 1993.

Aportes del programa a:	Grado de importancia otorgado			
	Muy importante	Importante	Razonablemente imp.	Poco importante
	%	%	%	%
Organización de la escuela	36.3	48.8	12.5	2.4
Calidad del trabajo en equipo	48.1	41.7	8.9	1.3
Cumplimiento de tareas y funciones	47.5	40.0	11.3	1.2
Realización de proyectos comunes	44.3	36.7	16.5	2.5
Realización de trabajos en grupos o con equipos de docentes	46.1	38.5	15.4	
Discusión y análisis de los problemas de la escuela	46.1	42.3	11.6	
Compartir experiencias y materias académicas con los colegas	35.0	48.8	13.8	2.4
Creación de instancias o estructuras permanentes para reunirse	20.3	58.2	17.7	3.8
Relaciones con los apoderados	35.0	52.5	12.5	

Cuadro 55	
Efectos del programa en la comunidad escolar, según los profesores, en porcentaje. (n=83). Diciembre 1991.	
Efectos del programa	% (*)
Darse cuenta de la necesidad que tienen las escuelas de contar con unidades de trabajo, de funcionamiento permanente, que aborden los temas de planificación, metodología, evaluación, etc.	78.3
Reconocimiento del rol que desempeñan los educadores en la comunidad	68.7
Cambios positivos en el clima emocional que se vive en la escuela	65.0
Toma de conciencia de la falta de instancias que existen en el sistema educacional, para compartir experiencias con otros colegas	65.0
Aumento de la comprensión entre los miembros de la comunidad educacional	55.4

(*) La sumatoria de los porcentajes es mayor a 100 puesto que en esta pregunta se podían mencionar varios efectos. Así, la cifra de 78.3% indica que un 78.3% de los profesores considera que el proyecto le ha servido para darse cuenta de diversas necesidades de la escuela.

Como lo muestra el Cuadro 55, los profesores valoran especialmente como aportes del programa a las escuelas, la toma de conciencia de la importancia de contar con una organización coherente de planificación, metodología y evaluación, un reconocimiento de su rol de educadores y la creación de un clima emocional positivo en la escuela.

Por otra parte, según los profesores, las escuelas no sólo han ganado en organización, estructuración y cohesión interna, sino también en imagen frente a los alumnos y apoderados y en la participación de los alumnos, de los apoderados y de la comunidad en general en eventos escolares y extraescolares. (Por ejemplo actividades académicas y deportivas, concursos, talleres y beneficios). Los profesores consideran que los niños y los apoderados han cambiado positivamente su visión de la escuela, por efecto de su participación en el programa, como lo muestra el Cuadro 56.

Cuadro 56			
Cambios en la visión de la escuela por parte de los alumnos y de los padres de familia, según los profesores, en porcentaje. (n=95). Diciembre, 1993.			
Los profesores opinan que:	Grado de acuerdo		
	De acuerdo %	Razonable-mente de acuerdo %	No de acuerdo %
Los niños perciben a la escuela como más entretenida y dinámica	88.4	9.5	2.1
Los niños perciben cambios positivos en el(los) profesor(es)	82.8	12.9	4.3
Los niños perciben a la escuela más organizada	79.7	16.1	4.2
Los padres se dan cuenta de cambios positivos en sus hijos	79.8	18.1	2.1
Los padres se dan cuenta de cambios positivos en el (los) profesor (es)	72.2	21.1	6.7
Los padres ven a la escuela como más dinámica	68.8	21.5	9.7

Por otra parte, en la mayoría de las escuelas muchos alumnos están asistiendo en horario extraescolar a talleres de reforzamiento o de apoyo en diferentes áreas: lectura, desarrollo cognitivo (pensamiento y lenguaje), desarrollo social, desarrollo emocional. La asistencia de los alumnos a este tipo de actividades de apoyo realizado por el profesor con la asesoría del equipo de Psicología Educativa en terreno, ha sido muy alta y estable. Incluso la asistencia a psicopedagogía (apoyo que existe en algunos establecimientos) y que era bastante rechazada por muchos alumnos y padres de familia mejoró notablemente gracias a la nueva orientación que le han dado las escuelas.

Asimismo, a través de esta instancia de trabajo (Apoyo técnico en Psicología Educativa) se realizaron talleres con los padres de familia en las escuelas en que los profesores así lo solicitaron. La asistencia de los padres a estos talleres, su interés y motivación, su nivel de participación e incluso sus solicitudes en torno a que éstos se repitieran, son una muestra de la acogida que ellos tuvieron en la comunidad escolar.

Otra muestra respecto de la respuesta de la comunidad a la organización y clima positivo que se vive en las escuelas del programa fue su alto nivel de participación en el concurso «Lo que se dice, se cuenta y se canta en Arauco». La comunidad se motivó muchísimo por este concurso, se recopiló una impresionante cantidad de producción literaria, a tal punto que se editó un libro con el mismo nombre (Prats, 1993), que ha tenido mucha aceptación, y ha tenido que realizarse una segunda edición. Algunas editoriales están interesadas en publicar estos y otros contenidos del concurso.

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.

EVALUACION DEL PROGRAMA MISMO

Evaluación del programa por parte de los profesores

Ha sido un objetivo muy central del equipo que diseñó y aplicó este programa 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 los cursos, los talleres y las reuniones, y se ha aplicado una serie de encuestas a los profesores para conocer su opinión y, cuando fuere necesario, ir adaptando el programa a sus necesidades (Diciembre 91 - Julio 92 - Noviembre 92 - Agosto 93 - Noviembre 93).

En general, los profesores han considerado adecuada la estructura básica del programa en base a Jornadas, Visitas de Apoyo Técnico, Reuniones Mensuales, Apoyo en Psicología Educativa y Talleres Pedagógicos. Esto puede apreciarse en el Cuadro 57.

Cuadro 57	
Notas asignadas por los profesores a las distintas instancias del programa (n=80). Noviembre, 1993.	
Instancias	Nota \bar{x}
Jornadas de Capacitación	6.5
Reuniones Mensuales	6.3
Visitas de Apoyo Técnico	6.3
Apoyo en Psicología Educacional	6.5
Talleres de Apoyo Pedagógico	6.4

Asimismo, los profesores consideran valiosos y útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje los materiales de apoyo entregados por el programa, tal como se observa en el Cuadro 58.

Cuadro 58				
Importancia adjudicada por los profesores a los materiales de apoyo del programa para el proceso de enseñanza-aprendizaje, en porcentaje. (n=95). Diciembre, 1992.				
Tipo de apoyo	Grado de importancia otorgado			
	Muy importante %	Importante %	Razonablemente imp. %	Poco importante %
Biblioteca de Aula	96.9	3.1		
Biblioteca del Profesor	68.4	27.4	4.2	
Materiales de R.L.M.	78.7	20.2	1.1	
Cuadernillos de Autoestima	77.9	21.1	1.0	
Carpetas R.L.M.	81.1	17.8	1.1	
Carpetas L.O.E.	83.0	15.9	1.1	
Carpetas Autoestima	83.0	15.9	1.1	

Estos materiales de apoyo pedagógico son utilizados frecuentemente por los profesores, especialmente las bibliotecas de aula, como lo muestra el Cuadro 59.

Cuadro 59				
Frecuencia de uso del material de apoyo dado por el programa, según los profesores, en porcentaje. (n=95). Noviembre 1992.				
Material \ Uso	Frecuente-mente %	A veces %	Rara vez %	Nunca %
Biblioteca de Aula	95.5	4.5		
Biblioteca del Profesor	68.5	26.1	1.1	4.3
Material de R.L.M.	83.8	15.0	1.2	
Cuadernillos de Autoestima	85.3	13.6	1.1	
Carpetas de R.L.M.	83.9	13.7	1.2	1.2
Carpetas de L.O.E.	85.7	9.5	3.6	1.2
Carpetas de Autoestima	83.9	13.9	1.1	1.1

Los profesores evalúan en muy buenos términos la calidad del material entregado, sea éste el de las bibliotecas como el de las carpetas que tienen contenidos y sugerencias metodológicas para el trabajo de los niños. Con respecto a éstas, en general están muy de acuerdo con que son fáciles de entender, que contienen temas relevantes y útiles y que su diseño es adecuado. Lo anterior puede apreciarse en el Cuadro 60.

Cuadro 60		
Porcentaje de profesores que está «Muy de acuerdo» y «De acuerdo» con las siguientes categorías de evaluación de las carpetas de LOE, RLM y Autoestima (n=92). Noviembre 1992 (*).		
Características de carpetas	«Muy de acuerdo» %	Suma de «Muy de acuerdo» y «De acuerdo» %
Fácil de entender	72.2	98.5
Diseño adecuado	63.1	96.0
Actividades son relevantes	64.6	94.9
Actividades se aplican bien	58.2	93.0
Actividades sirven para ayudar a los niños con dificultades	71.2	94.1

Los maestros le adjudican una gran importancia a las características centrales que definen el programa, siendo para ellos los más relevantes: el perfeccionamiento de toda la escuela en un mismo proyecto, la capacitación en destrezas básicas y la metodología activa y participativa. La evaluación de las diferentes características del programa aparecen en el Cuadro 61.

(*) Los profesores debían discriminar entre 5 categorías: Muy de acuerdo, De acuerdo, Razonablemente de acuerdo, Poco de acuerdo y No de acuerdo.

Cuadro 61

Importancia adjudicada por los profesores a diferentes aspectos de la metodología de trabajo del programa, en porcentaje (n=96). Diciembre 1992.

Ejes centrales del programa	Grado de importancia otorgado			
	Muy importante %	Importante %	Razonablemente imp. %	Poco importante %
Perfeccionamiento continuo en el tiempo	69.5	29.5	1.0	
Perfeccionamiento de toda la escuela en un mismo programa	81.3	18.7		
Perfeccionamiento recibido a través de distintas modalidades	66.7	32.3	1.0	
Capacitación en destrezas básicas (LOE, RLM, Autoestima)	78.2	18.7	3.1	
Metodología activa y participativa	76.1	23.9		
Fomento de relaciones interpersonales entre los participantes	70.9	27.1	2.1	
Fomento del compartir experiencias y aportes con los otros	73.0	23.9	2.1	1.0
Trabajar a partir de rendimientos de entrada conocidos (evaluación inicial de los alumnos)	71.9	26.1	1.0	1.0
Evaluación sistemática de logros	66.7	32.3	1.0	
Planificación y cumplimiento de lo propuesto	69.5	27.4	2.1	1.0
Coordinación Escuela- Fundación - Municipalidad - Ministerio	69.5	25.3	4.2	1.0

Ahora bien, en una evaluación del programa como un todo, realizada en diciembre de 1991, donde se les pidió que pusieran una nota a diferentes aspectos del programa, las notas obtenidas fueron bastante altas, como puede apreciarse en el Cuadro 62. Cabe hacer notar que el programa llevaba sólo un año.

Cuadro 62	
Notas promedio dadas por los profesores a características del programa. Diciembre 1991.	
Características	Nota general
Clima de trabajo	6.7
Organización	6.8
Cumplimiento de los objetivos del programa en relación a favorecer la calidad de la educación	6.5
Adecuación de los contenidos a las necesidades de la realidad escolar de Arauco	6.3
Utilidad de los contenidos entregados	6.6
Modalidad de acción del programa: jornadas, visitas, reuniones mensuales, metodología de trabajo	6.3
Calidad de los profesionales participantes en el programa	6.9
Materiales entregados	6.5
Actividades realizadas	6.5
Nivel de participación de los educadores	6.2
Nivel en que son tomadas en cuenta las contribuciones de los educadores	6.4

Ahora bien, pese a sus muchas probables fallas el programa ha recibido una excelente evaluación por parte de los profesores y de la comunidad de Arauco, que han visto en él un intento serio por contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en la comuna de Arauco.

Evaluación permanente y cualitativa del programa

En el programa existió una instancia de evaluación permanente de su marcha, que fueron las Reuniones Mensuales. En ellas, mes a mes, se recogían las opiniones de los profesores y se ajustaban las acciones de acuerdo a ellas.

Cada año, al finalizar éste, se realizaron talleres en que los profesores se autoevaluaban en sus logros, sus dificultades y planificaban su próximo año de acuerdo a esta evaluación.

La evaluación cualitativa efectuada en esos tres talleres (Noviembre 91, Noviembre 92 y Noviembre 93) (*), coincide ampliamente con lo expresado en las encuestas.

Una síntesis de opiniones de los profesores sobre el programa, vertidas a fines de 1993 se presenta en el Anexo 1.

Evaluación del programa por parte de otros participantes o sectores

El Departamento de Educación Municipal de la comuna de Arauco y el Ministerio de Educación, a través de sus representantes en la Dirección Provincial de Educación realizaron una evaluación del programa.

(*) El detalle de lo expresado en dichos talleres de evaluación puede encontrarse en el documento interno de trabajo «Talleres de evaluación cualitativa», elaborado por Isabel Tarky.

□ Evaluación del programa por parte del Departamento de Educación Municipal (DEM Arauco)

Las opiniones del DEM representadas por su Directora Srta. Mafelda Cruz y sus colaboradores Srta. Flor Muñoz y Sr. Juan Matamala (Noviembre, 1993), en relación a este programa y sus efectos, se pueden resumir en siete aspectos que ellos destacan:

- Trabaja a nivel de profesores lo que implica un efecto multiplicativo mayor que si se trabajara con niños.
- Integra las escuelas rurales que tienen escasas posibilidades de perfeccionamiento por el difícil acceso a ellas y desde ellas a los centros en que se imparte capacitación.
- Las personas a cargo de la capacitación en las diferentes áreas son de alto nivel académico.
- Las docentes a cargo del programa dan apoyo constante en terreno.
- Es de gran relevancia el que, por primera vez en la comuna, la empresa privada se haya integrado a la comunidad a través de acciones que impliquen un favorecimiento de la calidad de la educación.
- Incita a otras instituciones como el DEM a trabajar con más compromiso y en forma más activa: nunca se habían canalizado tantos recursos para dar apoyo en infraestructura a las escuelas de la comuna como en este período.
- Como efecto directo se ha producido un mayor grado de integración a nivel de la comunidad. Instituciones como bomberos y otras escuelas no participantes han facilitado sus locales en múltiples oportunidades como sedes para Reuniones Mensuales, Jornadas y otros.

A juicio del DEM los efectos más destacados e inmediatos en los profesores serían: la renovación de su compromiso y mística en relación a su labor profesional, una notoria mejoría en las relaciones al interior de las escue-

las, un clima de trabajo más armónico, mayor intercambio de experiencias entre ellos, mayor solidaridad. En relación al DEM, lo más destacable sería el cambio en las relaciones del DEM hacia los profesores y de éstos hacia el DEM. En la actualidad habría una relación más cordial y de trato de colega a colega.

❑ Evaluación del programa por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC)

Los representantes del Ministerio de Educación representados por el Director Provincial Sr. Norberto Rojas y el Supervisor de la Comuna de Arauco Sr. Eduardo Ramírez (Julio, 1992), consideran el programa trascendente e integrado a las modalidades del Ministerio en cuanto a políticas educacionales. En lo formal señalan que es un proyecto serio, bien elaborado, organizado y con contenidos pertinentes a la realidad de Arauco y a las necesidades de los profesores, lo que ha favorecido el interés de ellos por participar.

También destacan el hecho que da acceso a las escuelas rurales a un perfeccionamiento cuyo contenido previamente sólo estaba al alcance de las urbanas.

Señalan que el modelo utilizado para dar el perfeccionamiento, seleccionar sus contenidos y la forma de entregarlos, ha sido novedoso e importante y el nivel de los docentes a cargo de la capacitación en las diversas áreas, ha sido excelente. Este modelo, a juicio de los personeros del Ministerio de Educación, logra equilibrar la teoría con la práctica, puesto que da la oportunidad de aplicar inmediatamente lo aprendido.

El modelo favorece la autonomía pedagógica, siendo la base para que se produzcan nuevas formas de trabajo y acciones de innovación educacional y curricular.

También mencionan el hecho del beneficio económico que tendrá para los profesores el haber asistido a tantas horas de perfeccionamiento.

Ellos señalan que el programa ha tenido un innegable impacto en los profesores en cuanto al manejo profesional de contenidos. También destacan el impacto que ha tenido en su nivel personal, señalando que ellos han

crecido en su autoestima, en su desarrollo personal, y que ahora, usan un lenguaje - entre ellos y con los niños - más técnico y depurado y que mantienen relaciones que van más allá de sólo conocerse. En la actualidad son un grupo de profesionales trabajando armoniosa y coordinadamente.

De acuerdo a su opinión, el programa ha tenido un impacto más allá de lo comunal. A nivel provincial y regional es conocido y apreciado por profesionales que se relacionan con el ámbito de la educación. Los representantes del MINEDUC destacan la incorporación de la empresa privada en el apoyo a la educación básica municipal.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

La realización del Programa Interactivo para la Educación Básica Rural desarrollado en la comuna de Arauco durante tres años (1990-1993) ha permitido concluir lo siguiente:

Se puede mejorar la calidad de la educación aunando esfuerzos de diversos sectores. Así:

- 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 su Departamento Técnico Municipal.

Al mismo tiempo, se puede contar con la colaboración de organismos como el Ministerio de Educación, tanto a nivel central como regional, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), universidades de la zona y con el apoyo de sectores de la comunidad como el cuerpo de bomberos, la biblioteca municipal, la casa de la cultura, los directores de escuelas no participantes y otras instituciones locales.

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 en la comuna resulta esencial.

- El programa permitió que se aunaran esfuerzos a nivel comunal y *generar una dinámica de apoyo de diversos sectores* hacia la educación

municipalizada. Se produjo una relación cooperativa y de acercamiento entre la municipalidad y diferentes sectores sociales (asociaciones, Ministerios, instituciones) que ha generado mucho apoyo a las escuelas, especialmente en la línea de infraestructura (mejoramiento y/o construcción de escuelas, reposición de mobiliario escolar, construcción de casas para profesores rurales).

- La realización de un *programa macro*, que involucra a todos los directores y docentes de un grupo importante de escuelas de la comuna, tiene *ventajas insospechadas*. Se produce un efecto sistémico a nivel de las personas y las instituciones. Los cambios van más allá de lo meramente pedagógico. Se dan 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.

Es factible mejorar la calidad de la educación a través de un programa de perfeccionamiento docente. De hecho:

- Los *profesores* de escuelas básicas municipales que participaron se *interesaron y comprometieron* en forma sostenida (sobre 85% de asistencia a lo largo de tres años) con el programa educativo propuesto, que ellos consideraron relevante. Ellos son personas que tienen una profunda vocación y fueron capaces de responder con entusiasmo y generosidad a los desafíos que se les plantearon.

Los profesores participantes en el programa *mejoraron* notablemente su *nivel de capacitación*. Esta mejoría en conocimientos, metodologías de trabajo y evaluación, fue acreditada por el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio, único organismo que otorga y/o autoriza cursos de perfeccionamiento para los profesores del país.

El programa produjo un *cambio de atribuciones* de los profesores respecto al rendimiento y conducta de los alumnos. Su rol pasó a ser percibido como muy central en los cambios positivos y negativos de los niños. En los resultados escolares las variables externas como la pobreza, el bajo nivel de escolaridad de los padres, perdieron peso y ahora los profesores se sienten más responsables de los logros y fracasos de sus alumnos.

Los profesores *mejoraron su autoestima personal y profesional, y la valorización que hacen de los alumnos y de los padres*. Asimismo mejoraron, como ellos mismos lo indican, las *relaciones humanas* a nivel familiar, con sus colegas de la escuela y de otras escuelas de la comuna y establecieron lazos y redes que no existían anteriormente. El énfasis dado al desarrollo personal produjo un clima de buenas relaciones interpersonales, de cooperación y de respeto mutuo y un importante efecto a nivel de desarrollo personal y seguridad de cada profesor.

- El programa permitió revitalizar el rol profesional de los *profesores* que antes vivían y trabajaban muy solos y aislados. El proyecto favoreció el contacto con otros colegas y permitió *desarrollar una mística compartida* valorizándose ellos permanentemente a si mismos, pese a los bajos sueldos y a las malas condiciones físicas y pedagógicas.
- *Los niños* de las escuelas participantes *incrementaron significativamente su rendimiento* en general. Así mejoraron sustancialmente en lenguaje oral, lectura y escritura, en razonamiento lógico matemático, en la prueba nacional SIMCE, en autoestima, en su interés por aprender y en su conducta. Así disminuyó la cantidad de niños no lectores por escuela y aumentó claramente la calidad del aprendizaje de los niños que están egresando de las escuelas de Arauco según lo muestran las diversas evaluaciones realizadas.
- Las *escuelas mejoraron* en su *organización y estructuración* interna e incrementaron la *coordinación* de ellas entre sí. El hecho de haber trabajado en un programa común les ha permitido plantearse objetivos comunes y compartir experiencias pedagógicas, desarrollar la calidad de las relaciones interpersonales y mejorar el clima emocional. Asimismo, las escuelas han quedado mejor implementadas a nivel técnico-pedagógico.
- La *comunidad* también se ha visto *favorecida* por el programa. Los padres han mejorado su participación y su imagen de la escuela. Los profesores, a su vez, han conocido más sus comunidades, han mejorado su relación y percepción de los padres de familia y ubican metas razonables en relación con ellos.

El programa implementado fue adecuado para el logro de los objetivos propuestos. Así:

- El diseño *general del programa* probó ser *efectivo*. La estrategia multimodal diseñada tanto para el programa de capacitación con sus diferentes modalidades (Jornadas, Visitas a terreno, Reuniones Mensuales, Talleres de Apoyo Pedagógico, Apoyo en Psicología Educativa), como para el programa de evaluación y de coordinación con otras instancias, logró funcionar adecuadamente. Dado que la estrategia general diseñada y aplicada funciona, debería ser ésta una experiencia reproducible y válida no solo para escuelas rurales sino para escuelas de enseñanza básica en general.
- Fue importante que la *capacitación* se diera en *servicio*, en 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.
- El *contacto estrecho y permanente* del *equipo docente* con el terreno, contacto con los profesores, fue importante en la motivación de los profesores y permitió captar los momentos óptimos para las intervenciones y modificar las estrategias de acuerdo a la observación de la realidad.
- El programa aporta una *estrategia* de intervención *flexible*, pues tiene la capacidad de dar apoyo a diferentes necesidades y adaptarse con acciones específicas a la realidad de cada escuela.

El apoyo específico y creativo dado a las escuelas a través de las modalidades «Apoyo en Psicología Educativa» y «Talleres de Apoyo Pedagógico» fue valioso pues permitió ir adecuándose a las necesidades de cada escuela e intentando entregar a los profesores, a los niños y padres de familia herramientas para funcionar en forma más eficiente y autónoma.

El trabajo más específico a través de diversas modalidades permite diferentes vías de llegada al profesor y que el cambio se logre al impactar a través de diferentes canales.

- El *programa de evaluación* diseñado fue *adecuado* y positivo. De hecho permitió evaluar, por una parte, el impacto del proyecto en los profesores, los alumnos, las escuelas, y por otra, la marcha del proyecto mismo.

La evaluación rigurosa y sistemática del rendimiento de los alumnos de cada curso permitió al profesor conocer su realidad y planificar sus acciones acordes a ella y lo estimuló a desempeñar mejor su labor docente. Los profesores sabían que sus alumnos iban a ser evaluados y por lo tanto se exigían más. La evaluación de la acción pedagógica en forma cercana y específica, hace difícil eludir responsabilidades y funciona como un estímulo a hacerlo mejor.

- La *metodología* de trabajo utilizada con los profesores, participativa e interactiva, de mucho respeto, de valorización de las personas, permite *la creación y mantención de un clima emocional positivo*, generar nuevos aprendizajes y un apoyo mutuo entre los profesores.

Esta metodología fue valorada positivamente en especial 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 con los docentes fue también un gran logro que se mantuvo en el tiempo.

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.

- La *temática* centrada en el desarrollo de *destrezas básicas* y autoestima fue importante dado que la realidad educacional chilena muestra que ahí hay déficits importantes y proyecta los aprendizajes: los niños «aprenden a aprender».

- El *material pedagógico* diseñado, aplicado y evaluado durante el transcurso del programa, es considerado *útil, valioso* y de buena calidad por los profesores.

Respecto al material de capacitación utilizado en las jornadas de capacitación (carpetas con contenidos de razonamiento lógico, lenguaje oral y escrito y autoestima); de las bibliotecas de aula y del profesor; y del material de apoyo en matemáticas los profesores señalan reiteradamente su importante utilidad para su labor docente.

Por otra parte, el *programa permitió generar* una serie de *materiales* útiles para otras experiencias pedagógicas. Se diseñaron diversos materiales tanto de evaluación como pedagógicos y psicológicos e incluso literarios. Por ejemplo: material de capacitación para Lenguaje Oral y Escrito y Razonamiento Lógico y Matemático; material de Apoyo para Autoestima y Habilidades de Comunicación; talleres de lectura, cognitivos, sociales, de desarrollo emocional; pruebas para evaluar autoestima ya sea a través de los niños mismos o de sus profesores; pruebas de lectura y escritura y de razonamiento lógico y matemático; encuestas para evaluar cambios en los profesores y en sus escuelas, y en atribuciones; un libro con la recopilación de la cultura oral de Arauco. Este material podrá ser utilizado en otros proyectos o en una nueva aplicación de este mismo.

- 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 comunales y regionales logrando en muy poco tiempo ser conocido a nivel nacional. El programa fue dado a conocer en Arauco y la zona fundamentalmente a través de los profesores y no por parte del equipo profesional o la empresa.
- El que *todos* los profesores y todas las escuelas participaran de un *mismo programa* tuvo efectos positivos en lo pedagógico pero también en lo personal y en lo comunitario por la *proyección* que tiene. Ellos ahora se conocen, comparten, proyectan, se acercan, se informan.

El programa, sin embargo, tiene una serie de *limitaciones* entre las que se pueden señalar las siguientes:

- El enfoque escogido de capacitar profesores y no de trabajar directamente con los niños, con una metodología de respeto, de autonomía, de responsabilidad y cambio desde ellos, es un enfoque necesariamente más lento pues implica cambios internos en el profesor y porque impone poco. 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 tanto en relación a los alumnos como a los profesores, si bien los avances son notables, todavía queda mucho por hacer, para llegar a un buen nivel. Así, se necesitan continuar perfeccionando las metodologías de enseñanza de la lectura inicial, la lectura en general y la matemática. También se necesita dar apoyo específico para lograr una mejor organización y un aprovechamiento cabal del tiempo dedicado a la enseñanza, especialmente en las escuelas combinadas donde el profesor debe enseñar a más de un curso a la vez.
- El programa de evaluación de los niños, si bien permitió recoger mucha información significó un esfuerzo muy grande. Para evaluar los efectos del programa en los alumnos podría ser de menor costo económico y humano evaluar sólo una muestra del universo de alumnos y no necesariamente el rendimiento del total de niños participantes.
- No da apoyo en infraestructura lo que es una limitante puesto que las necesidades materiales en las escuelas rurales chilenas, en este caso de las de la zona de Arauco, son muchas. Sería importante lograr canalizar recursos de otros sectores para que funcione un programa paralelo de apoyo en infraestructura para las escuelas.
- Siete escuelas de la comuna no participaron en el programa dado que estaban participando en otro programa educativo. El ideal es que la unidad de trabajo sea de comuna completa y que el favorezca el desarrollo personal y profesional de todos los profesores de una misma comuna.

- Se hizo llegar poca información a los padres de familia de las escuelas participantes sobre el proyecto en que participaban los profesores. Tal vez, al respecto habría que buscar formas de mantenerlos informados y comprometidos con la educación de sus hijos.

Con todo, la experiencia adquirida en estos tres años parece ser muy valiosa y un aporte al desarrollo de la educación en Arauco y en Chile.

RECOMENDACIONES

A partir de esta experiencia son múltiples las recomendaciones y sugerencias que podrían darse. Entre ellas pueden sintetizarse:

A nivel de políticas generales de educación

- Promover capacitaciones que perfeccionen a las escuelas como un todo (directivos superiores y profesores) en una misma línea.
- Promover formas de capacitación multimodales que permitan que los aprendizajes se consoliden por diferentes vías.
- Promover las capacitaciones en servicio y no de desplazamiento de los profesores a otros lugares.
- Promover capacitaciones con énfasis en la transferencia a la sala de clases y que no sean sólo puntuales y teóricas sino con algún tipo de seguimiento posterior (qué hacer y cómo hacerlo).
- Promover capacitaciones comunales o de grupos de escuelas que permitan a profesores de escuelas tradicionales y combinadas trabajar juntos.
- Diseñar programas que tengan flexibilidad para adaptarse a diferentes realidades educativas.
- Desarrollar programas que contemplen como un objetivo importante el desarrollar un clima emocional positivo dentro de las escuelas y entre las escuelas.

- Preocuparse de que existan espacios de intercambio personal y profesional entre los profesores de realidades similares. Crear instancias que permitan que los profesores de diferentes escuelas puedan encontrarse y compartir.
- Facilitar 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.
- Promover a los Directores como líderes pedagógicos de sus establecimientos en el sentido de responsables del proyecto educativo.
- Valorar al profesor en su rol y reconocer su aporte.
- Preocuparse de la ocupación del tiempo real dedicado a tareas de enseñanza-aprendizaje propiamente tales. Cuidar que los aspectos administrativos, de funcionamiento general (Por ejemplo en el caso de Arauco desayunos, almuerzos, secado de ropa), y trabajos adicionales que se le piden al profesor (Ej.: participación en censos, campañas de vacunación, prevención de riesgos, etc.) no alejen al profesor de sus tareas esenciales.
- Promover la responsabilización en sus respectivas tareas a los actores del proceso educativo. No crear dependencia y dar herramientas para la autonomía profesional.
- Favorecer la evaluación y autoevaluación de las tareas del profesor.
- Enfatizar la evaluación de conductas de entrada, de salida y la planificación de actividades acordes a dichas evaluaciones.
- Mejorar la organización pedagógica al interior de cada escuela.
- Promover variadas metodologías dentro de la sala de clases.
- Contactarse con los diferentes sectores de la comunidad y comprometerlos con la educación.

A nivel de apoyo a la educación en la comuna

- Preocuparse de continuar mejorando en las escuelas municipales la lectura inicial, la lectura en general y las matemáticas.
- Apoyar en forma especial a las escuelas unidocentes y bidocentes, tanto en cuanto a necesidades físicas y de material pedagógico como de capacitación de sus profesores. Sería importante consolidar una estructura de intercambio profesional permanente que permita reunir a este grupo de escuelas en forma periódica durante el año escolar.
- Concertar el apoyo de otros sectores comunitarios: empresas, universidades o instituciones de formación, Ministerios, otras instituciones (editoriales, clubs, parroquias, etc.) para canalizar apoyo a otras necesidades como infraestructura, material pedagógico, construcción de centros comunitarios, etc. Existen muchas carencias en infraestructura y equipamiento tanto a nivel de las escuelas como de las viviendas de profesores rurales y un mínimo de condiciones materiales es necesaria para un buen funcionamiento escolar.
- Promover a nivel de la comunidad de padres de familia información sobre los beneficios sociales estatales existentes a los cuales tienen derecho para que éstos puedan ser utilizados cabalmente por aquéllos que lo requieran. Dado que la mayoría de las familias tienen radio o televisión, estos medios podrían informar a la comunidad sobre beneficios sociales, y también ser útiles para fomentar la participación, dar conocimientos generales sobre alimentación, salud, agricultura, crianza infantil, hábitos, etc.
- Promover la capacitación de jefes de hogar en algunos rubros específicos como crianza infantil, alimentación, técnicas agrícolas, artesanía u otros.
- Trabajar con las autoridades educacionales en:
 - Crear centros de enseñanza técnico profesional. A modo de ejemplo, en toda la comuna de Arauco existe sólo un centro de esta naturaleza, recientemente creado, para un total de 29 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.

- Coordinar los establecimientos que dan formación técnico profesional 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 Arauco sector forestal, agrícola y pesquero). 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.

A nivel de las empresas

La empresa privada puede aportar al desarrollo de la educación en Chile. Como las necesidades en educación son muchas, los aportes que se pueden hacer son muy variados. Así, resulta importante que las empresas conozcan las necesidades educativas de las zonas en que desempeñan sus actividades. También que se respondan, antes de tomar alguna decisión respecto a un eventual apoyo a la educación, interrogantes básicas como por ejemplo: *¿En qué nivel desean aportar? ¿en enseñanza básica, media o en lo técnico profesional? ¿En qué quieren intervenir? ¿en infraestructura, en lo pedagógico o en ambos? ¿Dónde desean intervenir? ¿apoyar las escuelas existentes (municipales o subvencionadas) o crear una nueva alternativa educacional? ¿Con qué amplitud quieren hacerlo? ¿centrar los esfuerzos en una escuela, en grupo de escuelas o en todas las de una comuna? ¿Cuánto tiempo quieren intervenir? ¿hacer un programa de tiempo limitado o de apoyo permanente?.*

Las respuestas a éstas y otras interrogantes permitirán definir cuál va a ser su forma de aporte a la educación, y canalizar sus recursos en forma eficiente.

El apoyo en infraestructura, materiales pedagógicos (cuadernos, libros, mesas, sillas, etc.) es fundamental y también lo es en formación y capacitación tanto a nivel básico, medio como técnico-profesional especialmente en las escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas.

En relación al desarrollo de estrategias educativas, es importante que las empresas contraten especialistas en educación para que ellos implementen acciones y metodologías adecuadas a las necesidades apreciadas, y a las opciones tomadas por la institución.

Para dar un apoyo educacional eficaz y sostenido es necesario contar con profesionales capacitados. Las acciones pedagógicas aisladas no redundan en resultados positivos en los niños, y las acciones pedagógicas hechas por personas de otros campos por lo general no son exitosas.

Una línea distinta de aporte de las empresas a la educación es financiar la creación de servicios comunitarios que favorezcan la calidad de vida de los niños de sus zonas que, por lo general, son bastantes deprivados, especialmente en lo deportivo (como multicancha, piscina u otro) o el desarrollo de caminos que mejoren el acceso a las escuelas que, incluso, darían la posibilidad de agruparlas en menos establecimientos educacionales y mejor dotados.

En síntesis, la empresa privada puede contribuir con recursos de diversa índole al necesario desarrollo de la calidad de la educación en nuestro país.

DATE	TIME	LOCATION	TYPE	STATUS	REMARKS
10/10/2023	08:00	Room 101	Check-in	OK	Guest Mr. Smith
10/10/2023	12:00	Room 101	Check-out	OK	Guest Mr. Smith
10/10/2023	14:00	Room 102	Check-in	OK	Guest Ms. Jones
10/10/2023	18:00	Room 102	Check-out	OK	Guest Ms. Jones
10/11/2023	09:00	Room 101	Check-in	OK	Guest Mr. Brown
10/11/2023	13:00	Room 101	Check-out	OK	Guest Mr. Brown
10/11/2023	15:00	Room 103	Check-in	OK	Guest Mr. Green
10/11/2023	19:00	Room 103	Check-out	OK	Guest Mr. Green
10/12/2023	07:00	Room 101	Check-in	OK	Guest Mr. White
10/12/2023	11:00	Room 101	Check-out	OK	Guest Mr. White
10/12/2023	14:00	Room 104	Check-in	OK	Guest Ms. Black
10/12/2023	18:00	Room 104	Check-out	OK	Guest Ms. Black
10/13/2023	08:00	Room 102	Check-in	OK	Guest Mr. Grey
10/13/2023	12:00	Room 102	Check-out	OK	Guest Mr. Grey
10/13/2023	15:00	Room 105	Check-in	OK	Guest Ms. Blue
10/13/2023	19:00	Room 105	Check-out	OK	Guest Ms. Blue
10/14/2023	09:00	Room 103	Check-in	OK	Guest Mr. Yellow
10/14/2023	13:00	Room 103	Check-out	OK	Guest Mr. Yellow
10/14/2023	16:00	Room 106	Check-in	OK	Guest Ms. Purple
10/14/2023	20:00	Room 106	Check-out	OK	Guest Ms. Purple
10/15/2023	07:00	Room 104	Check-in	OK	Guest Mr. Pink
10/15/2023	11:00	Room 104	Check-out	OK	Guest Mr. Pink
10/15/2023	14:00	Room 107	Check-in	OK	Guest Ms. Orange
10/15/2023	18:00	Room 107	Check-out	OK	Guest Ms. Orange
10/16/2023	08:00	Room 105	Check-in	OK	Guest Mr. Silver
10/16/2023	12:00	Room 105	Check-out	OK	Guest Mr. Silver
10/16/2023	15:00	Room 108	Check-in	OK	Guest Ms. Gold
10/16/2023	19:00	Room 108	Check-out	OK	Guest Ms. Gold
10/17/2023	09:00	Room 106	Check-in	OK	Guest Mr. Bronze
10/17/2023	13:00	Room 106	Check-out	OK	Guest Mr. Bronze
10/17/2023	16:00	Room 109	Check-in	OK	Guest Ms. Copper
10/17/2023	20:00	Room 109	Check-out	OK	Guest Ms. Copper
10/18/2023	07:00	Room 107	Check-in	OK	Guest Mr. Iron
10/18/2023	11:00	Room 107	Check-out	OK	Guest Mr. Iron
10/18/2023	14:00	Room 110	Check-in	OK	Guest Ms. Steel
10/18/2023	18:00	Room 110	Check-out	OK	Guest Ms. Steel
10/19/2023	08:00	Room 108	Check-in	OK	Guest Mr. Aluminum
10/19/2023	12:00	Room 108	Check-out	OK	Guest Mr. Aluminum
10/19/2023	15:00	Room 111	Check-in	OK	Guest Ms. Zinc
10/19/2023	19:00	Room 111	Check-out	OK	Guest Ms. Zinc
10/20/2023	09:00	Room 109	Check-in	OK	Guest Mr. Nickel
10/20/2023	13:00	Room 109	Check-out	OK	Guest Mr. Nickel
10/20/2023	16:00	Room 112	Check-in	OK	Guest Ms. Cobalt
10/20/2023	20:00	Room 112	Check-out	OK	Guest Ms. Cobalt
10/21/2023	07:00	Room 110	Check-in	OK	Guest Mr. Manganese
10/21/2023	11:00	Room 110	Check-out	OK	Guest Mr. Manganese
10/21/2023	14:00	Room 113	Check-in	OK	Guest Ms. Magnesium
10/21/2023	18:00	Room 113	Check-out	OK	Guest Ms. Magnesium
10/22/2023	08:00	Room 111	Check-in	OK	Guest Mr. Silicon
10/22/2023	12:00	Room 111	Check-out	OK	Guest Mr. Silicon
10/22/2023	15:00	Room 114	Check-in	OK	Guest Ms. Boron
10/22/2023	19:00	Room 114	Check-out	OK	Guest Ms. Boron
10/23/2023	09:00	Room 112	Check-in	OK	Guest Mr. Carbon
10/23/2023	13:00	Room 112	Check-out	OK	Guest Mr. Carbon
10/23/2023	16:00	Room 115	Check-in	OK	Guest Ms. Nitrogen
10/23/2023	20:00	Room 115	Check-out	OK	Guest Ms. Nitrogen
10/24/2023	07:00	Room 113	Check-in	OK	Guest Mr. Oxygen
10/24/2023	11:00	Room 113	Check-out	OK	Guest Mr. Oxygen
10/24/2023	14:00	Room 116	Check-in	OK	Guest Ms. Fluorine
10/24/2023	18:00	Room 116	Check-out	OK	Guest Ms. Fluorine
10/25/2023	08:00	Room 114	Check-in	OK	Guest Mr. Neon
10/25/2023	12:00	Room 114	Check-out	OK	Guest Mr. Neon
10/25/2023	15:00	Room 117	Check-in	OK	Guest Ms. Sodium
10/25/2023	19:00	Room 117	Check-out	OK	Guest Ms. Sodium
10/26/2023	09:00	Room 115	Check-in	OK	Guest Mr. Magnesium
10/26/2023	13:00	Room 115	Check-out	OK	Guest Mr. Magnesium
10/26/2023	16:00	Room 118	Check-in	OK	Guest Ms. Aluminum
10/26/2023	20:00	Room 118	Check-out	OK	Guest Ms. Aluminum
10/27/2023	07:00	Room 116	Check-in	OK	Guest Mr. Silicon
10/27/2023	11:00	Room 116	Check-out	OK	Guest Mr. Silicon
10/27/2023	14:00	Room 119	Check-in	OK	Guest Ms. Phosphorus
10/27/2023	18:00	Room 119	Check-out	OK	Guest Ms. Phosphorus
10/28/2023	08:00	Room 117	Check-in	OK	Guest Mr. Sulfur
10/28/2023	12:00	Room 117	Check-out	OK	Guest Mr. Sulfur
10/28/2023	15:00	Room 120	Check-in	OK	Guest Ms. Chlorine
10/28/2023	19:00	Room 120	Check-out	OK	Guest Ms. Chlorine
10/29/2023	09:00	Room 118	Check-in	OK	Guest Mr. Argon
10/29/2023	13:00	Room 118	Check-out	OK	Guest Mr. Argon
10/29/2023	16:00	Room 121	Check-in	OK	Guest Ms. Potassium
10/29/2023	20:00	Room 121	Check-out	OK	Guest Ms. Potassium
10/30/2023	07:00	Room 119	Check-in	OK	Guest Mr. Calcium
10/30/2023	11:00	Room 119	Check-out	OK	Guest Mr. Calcium
10/30/2023	14:00	Room 122	Check-in	OK	Guest Ms. Scandium
10/30/2023	18:00	Room 122	Check-out	OK	Guest Ms. Scandium
10/31/2023	08:00	Room 120	Check-in	OK	Guest Mr. Titanium
10/31/2023	12:00	Room 120	Check-out	OK	Guest Mr. Titanium
10/31/2023	15:00	Room 123	Check-in	OK	Guest Ms. Vanadium
10/31/2023	19:00	Room 123	Check-out	OK	Guest Ms. Vanadium

REFERENCIAS

1. Allende,F. y Condemarín,M. (1982): *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago, Andrés Bello.
2. Allende,F.; Condemarín,M. y Milicic,N. (1987): *Prueba CLP Formas Paralelas. Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. 8 niveles de lectura*. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
3. Allende,F.; Condemarín,M.; Galdamez,V. y Medina, A. (1991): *Curso - taller: Lenguaje Oral y Escrito 5º a 8º Básico*. Santiago, edición de Fundación Educacional Arauco.
4. Cofré, A. y Tapia,L. (1986): *Cómo enseñar matemática*. Santiago, Editorial Universitaria.
5. Cofré,A. y Tapia,L. (1991): *Curso - taller: Razonamiento Lógico y Matemático 1º - 4º y 5º - 8º Básico*. Santiago, edición de Fundación Educacional Arauco.
6. Condemarín,M. y Chadwick (1989): *La escritura creativa y formal*. Santiago, Andrés Bello.
7. Chadwick,M. y Tarky,I. (1993): *Juegos de razonamiento lógico*. Santiago, Andrés Bello.
8. Chapman,J. (1988): Cognitive motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children. A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* Vol 80 Nº 4, pp. 357 - 365.

9. Gurney,P. (1988): *Self esteem in children with special educational needs*. Londres, Routledge.
10. Haeussler,I.M. y Milicic,N. (1991): *Curso - taller: Autoestima y Desarrollo de Habilidades de Comunicación 1º - 4º y 5º - 8º Básico*. Santiago, edición de Fundación Educacional Arauco.
11. Haeussler,I.M.; Izquierdo,T. y Seguel,X. (1993): *Familias de Arauco: Estudio de familias de la comuna cuyos hijos asisten a escuelas participantes en el Programa Interactivo para la Educación Básica Rural*. Santiago, documento de Fundación Educacional Arauco.
12. Haeussler,I.M. y Milicic,N. (1994): *La Autoestima en los niños: un programa de desarrollo emocional*. Santiago, Editorial Dolmen.
13. Izquierdo,T; Seguel,X.; Edwards,M.; De Amesti,A. y Rodríguez,S. (1993): *Estudio de las familias de escolares rurales de Arauco. Documento interno de trabajo*. Santiago, CEDEP - Fundación Educacional Arauco.
14. Marchant,T. y Tarky,I. (1991): *Curso - taller: Lenguaje Oral y Escrito 1º - 4º Básico*. Santiago, edición de Fundación Educacional Arauco.
15. MIDEPLAN (1990): *CASEN: Población, educación, vivienda, salud, empleo y pobreza*. Santiago.
16. MIDEPLAN (1990): *Estadísticas Regionales. Información sectores sociales. División de Planificación Regional Nº 5, 6 y 10*.
17. MIDEPLAN (1991): *Estadísticas Regionales. Información sectores sociales. División de Planificación Regional Nº29*.
18. MIDEPLAN - UNICEF (1993): *La impresión de las cifras*. Santiago.
19. MINEDUC (1990): *Compendio de información estadística del departamento de informática y estadística*. Santiago.
20. MINEDUC (1992): *Compendio de información estadística del departamento de informática y estadística*. Santiago.

21. Piers,E.V. (1977): Children's self-esteem, level of esteem certainty, and responsibility for success and failure. *Journal of Genetic Psychology*, 130, 295 - 304.
22. Piers,E. (1984): *Piers-Harris children's self-concept scale. Revised Manual*. Los Angeles, Western Psychological Services.
23. Prats,M.A. (1993) *Lo que se dice, se cuenta y se canta en Arauco*. Santiago, Fundación Educacional Arauco - Raymi Gráfica Ltda.
24. Reasoner,R. (1982): *Building self-esteem*. Palo Alto, Consulting Psychologist Press.
25. Saffie,N. (1992): *¿Valgo o no valgo?*. Santiago, Ediciones Paulinas.
26. Schiefelbein,E. (1992): *En busca de la escuela del siglo XXI*. Santiago, CPU-UNESCO.
27. Toro,J. y Cervera,M. (1984): *T.A.L.E. Test de análisis de lecto escritura*. Madrid, Ed. Visor, Aprendizaje.

ANEXOS

ANEXO 1

Testimonios de profesores sobre su participación en el Programa Interactivo para la Educación Básica Rural

Respuestas a algunas preguntas de la encuesta aplicada a los profesores (n=80), en Noviembre de 1993.

1.- ¿Qué le ha significado participar en este programa?

Para la gran mayoría de los profesores, participar en el programa les ha significado tanto una oportunidad de desarrollo profesional como personal:

- «Ha sido una oportunidad muy bonita, que pienso que me ha hecho crecer tanto en lo personal como en lo profesional».

(Nelly Belmar, F-743, Laraquete).

- «Ha significado mejorar en todo aspecto, profesional, personal».

(Ana María Chandía, F-743, Laraquete).

- «Un enriquecimiento profesional y personal nunca logrado antes».

(Genoveva Santibáñez, F-743, Laraquete).

En el plano profesional, destacan como relevante el haber tenido la oportunidad de trabajar en equipo y compartir con otros colegas:

- «El relacionarse con los demás colegas y compartir experiencias creo que fue muy importante».

(Luis Vásquez, G-741, Las Puentes).

- «... ha sido significativo para mí el encuentro con los colegas de las demás escuelas y las experiencias que se pueden compartir y sacar el mejor provecho de ellas».

(Beatriz Vergara, G-744, Pichilo).

- «... me ha significado conocer nuevos colegas y se siente el grupo como una familia».

(René Sanhueza, G-732, Nine).

- «... saber y conocer el trabajo importante que realizan los profesores uni, bi y tridocentes. El sacrificio de llegar a lugares inhóspitos y entregarles a los niños sus conocimientos».

(Patricia Jerez, F-743, Laraquete).

- «El compartir con los demás colegas sus experiencias, nos ha enriquecido mucho».

(Regina Belmar, F-743, Laraquete).

También en el plano profesional destacan como muy relevante el haber tenido la oportunidad de conocer y aplicar nuevas metodologías de trabajo:

- «Me ha ayudado a mejorar mi metodología de trabajo usando materiales y haciendo que mi grupo curso sea más dinámico en sus aprendizajes».

(Eliana Troncoso, F-728, Carampangue).

- «Me ha significado desarrollar al máximo la creatividad, que si me lo propongo puedo hacer mis clases dinámicas y novedosas hasta con un trozo de diario».

(Silvia Cruces, G-754, Curaquilla).

- «Ha significado enriquecerme con nuevas metodologías y actividades a realizar con mis alumnos».

(Ximena Ortega, F-746, Ramadillas).

- «Adquirir más ideas creativas para el desarrollo de mi trabajo».

(Christel Jerez, F-736, El Pinar).

En este mismo sentido, para muchos, la experiencia les ha servido para mejorar el quehacer pedagógico en el aula:

- «Me ha significado aprovechar todo material que esté al alcance, para transformarlo en apoyo para distintos aprendizajes, al mismo tiempo que darme cuenta que la educación que les entregue (a los niños) depende de mi preparación y perfeccionamiento...».

(René Sanhuesa, G-732, Nine).

- «Ha significado una experiencia docente positiva; reforzar conocimientos para aplicar una pedagogía dinámica, entretenida, flexible, que sea un real aporte para la educación».

(Sergio Guiñez, G-733, El Lingue).

- «Adquirir nuevas metodologías, hacerme autocríticas y mejorar el quehacer pedagógico en el aula. Ser más comprensivo y flexible».

(Manuel Molina, G-736, El Pinar).

Por otra parte, el desarrollo personal de los profesores aparece como un tema de tanta importancia como el del desarrollo profesional a partir de la experiencia:

- «Para mí ha significado ser menos introvertida».

(Sylvia Torres, F-728, Carampangue).

- «Me ha significado perder un poco (o bastante) de mi timidez e inseguridad. He aprendido a ser comunicativa y expresiva».

(María Soledad Valenzuela, F-743, Laraquete).

- «Me ha significado crecer como persona. Ser más flexible, tolerante y entregar mucho amor».

(Irma Gómez, F-743, Laraquete).

La experiencia les ha significado también una revalorización tanto en lo personal como en lo profesional, además de haber aprendido a valorar a los colegas y los propios alumnos:

- «Me ha significado comprender y valorar a las personas mucho más que antes, y lo más importante, sentir que yo soy una gran profesional».

(Gladys Ruiz, F-743, Laraquete).

- «Valorar el trabajo del profesor rural, sentirme persona importante».

(María Flores, F-743, Laraquete).

- «Me ha significado superarme como persona, como profesional, valorarme y valorar. Me ha ayudado a ser mejor como mamá. En realidad ha significado superarme como ser humano en toda su plenitud».

(Orieta Altamirano, G-737, Caripilún).

- «Ser capaz de valorar aún más nuestra bella, conflictiva y muy importante labor que cada uno de mis colegas realiza con sus niños en lugares apartados...».

(Frida Hurtado, F-728, Carampangue).

Llama la atención el énfasis que ponen los profesores en la revalorización de sus propios alumnos después de la experiencia:

- «... reconocer, comprender y valorar el bagaje de conocimientos que traen nuestros alumnos».

(Jorge Mancilla, F-728, Carampangue).

- «Querer más a mis hijos (alumnos) así los llamo siempre».

(Christel Jerez, F-736, El Pinar).

- «A querer y trabajar con agrado, a valorar mi persona y reconocer que el trabajo que desempeño como educadora es tan importante y rico, a querer a los niños en todos sus aspectos y sentirlos como míos durante el tiempo de clases ...».

(Norma Sanhueza, F-746, Ramadillas).

Por último, otro punto que se destaca es la referencia al encuentro con las profesionales del equipo de la Fundación Educacional Arauco:

- «Contar con el apoyo de profesores de alto nivel académico ha marcado cambios significativos en mi persona».

(Norma Ruiz, F-743, Laraquete).

- «Compartir con profesores de muy elevado nivel académico, ya que nos tratan de igual a igual».

(Gladys Ramírez, F-736, El Pinar).

- «El contacto con los especialistas ha significado un gran atractivo, pues su experiencia, su gran sabiduría, sus múltiples anécdotas, hacen que nos estimulemos por continuar con más entrega y ánimo en nuestra labor. Los modelos entregados por ellos son grandiosos».

(Diego Cartes, G-754, Curaquilla).

2. ¿Por qué piensa y siente que es diferente?

Todos los profesores estuvieron de acuerdo en que la experiencia había sido diferente a ninguna otra vivida por ellos. La mayoría destacan dentro

de esto, el que las clases hayan sido participativas, con metodologías activas y prácticas:

- «La forma de hacer las clases, expositivas, trabajo en grupo...».
(Ana Sanhuesa, F-746, Ramadillas).
- «Es diferente, porque las clases han sido presenciales, activas, con mucho material de apoyo, realización de talleres, participación nuestra en exposiciones, creaciones, etc.».
(Baltides Menar, F-728, Carampangue).
- «... su metodología, los talleres, fue práctico, donde cada uno de nosotros aprendió jugando y luego pudo traspasar estas experiencias a sus alumnos en sus grupos en la sala de clases ...».
(Lidia Durán, F-728, Carampangue).
- «Porque tenemos participación activa. Recibimos un perfeccionamiento dinámico y no como antes que sólo éramos meros receptores ...».
(Grecia Ruiz, F-743, Laraquete).

Otro de los aspectos que más destacaron fueron la calidad profesional de quienes impartieron la formación:

- «El programa nos ha entregado muchas cosas nuevas, como por ejemplo relacionarse con profesores de alto nivel académico».
(Ximena Ortega, F-746, Ramadillas).
- «... además hemos podido relacionarnos con tanta gente maravillosa y de tan alto nivel académico. Los contenidos tratados han sido tan bien expuestos y con un método tan novedoso que todo se pudo entender fácilmente y lo hemos podido aplicar con nuestros alumnos».
(Nelly Belmar, F-743, Laraquete).

- «Compartir con un grupo de profesores de elevado nivel académico, puesto que nos han tratado de igual a igual. Esto para mi ha sido estupendo ¡Felicitaciones!».

(Hipólita Palma, G-754, Pichilo).

- «... hemos recibido los mejores profesionales en su especialidad, la fuente del saber de primera línea, no por referencia como ocurre generalmente».

(Diego Cartes, G-754, Curaquilla).

- «Porque grandes personas me han entregado mucho de sus conocimientos en forma fácil y sencilla; además, el clima ha sido muy agradable»

(María Soledad Valenzuela, F-743, Laraquete).

Dentro de la metodología de trabajo, los profesores destacaron el haber trabajado en talleres:

- «Por la metodología de taller que ha permitido a todos los profesores incorporar contenidos, crear experiencias y probarlas».

(Mario Arriagada, G-740, Yani).

- «Este proyecto ha sido muy entretenido y dinámico, con sus trabajos y talleres grupales».

(Eliana Troncoso, F-728, Carampangue).

- «He aprendido haciendo, los talleres me han dejado mucho y esto mismo hace más fáciles las cosas para aplicarlas en la sala y trabajarlas con los niños».

(Ariela Sáez, F-728, Carampangue).

Otro aspecto que destacan dentro de la metodología es el contar con elementos que puedan posteriormente aplicar con los niños en el aula:

- «... se ha contado con elementos concretos para trabajarlos con los alumnos».

(Rosa Carrillo, F-728, Carampangue).

- «Este curso de capacitación de la Fundación es el más completo y realmente práctico, ya que todo lo que se ha aprendido es posible de llevarlo a la sala de clases».

(Marcela González, G-740, Yani).

- «Porque es muy práctico y operable; se pueden llevar al aula todos los contenidos planteados, las metodologías, técnicas, etc., ya que se toma como referencia la realidad, o sea no es utópico ...».

(Ana María Lagos, F-746, Ramadillas).

También los profesores valoran el material de apoyo entregado para trabajar con los niños, tanto el material pedagógico como el de bibliotecas:

- «En este curso se nos ha entregado toda la capacitación y material de apoyo para trabajar con nuestros alumnos, que es muy importante. Además tuvimos en nuestras aulas un material exquisito que fue la biblioteca de aula, que fue muy enriquecedora para ellos».

(Gladys Salgado, F-736, El Pinar).

- «El material que se nos ha entregado creo que ha sido un gran beneficio para nosotros, alumnos, apoderados, etc.».

(Ximena Ortega, F-746, Ramadillas).

- «Porque el trabajo desarrollado ha sido bien preparado con harto material concreto ...».

(Benedicto Sepúlveda, F-746, Ramadillas).

- «Porque ha entregado materiales didácticos para los niños, y han

realizado talleres para nosotros para aprender a aplicarlos a nivel de la escuela».

(Gladys Ramírez, F-736, El Pinar).

- «Es diferente porque ha sido más completo en la entrega de conocimientos, el uso de los materiales, la ayuda de la biblioteca de aula que es de mucha utilidad para los alumnos ...».

(Florentina Rodríguez, F-736, El Pinar).

Por otra parte, los profesores consideraron la experiencia como muy buena, con un clima afectivo positivo y entretenido:

- «... éste ha sido un programa de capacitación maravilloso. Desde sus inicios participé con mucho interés, agrado y sintiendo gran libertad para expresar lo que se presentara. Este programa fue muy completo, con grandes profesores con una sencillez arrolladora, entregando en cada taller grandes estímulos motivadores que hacían muy placentero nuestro trabajo; en un ambiente cálido donde nuestros rostros irradiaban alegría».

(Irma Gómez, F-743, Laraquete).

- «Este proyecto ha sido muy entretenido y dinámico con sus trabajos y talleres grupales. Las profesoras son simpáticas y fáciles de llegar a ellas.»

(Eliana Troncoso, F-728, Carampangue).

- «Es diferente, porque a la par de la grandeza e importancia del equipo académico que ustedes conforman, son tan simpáticas, tan amenas, tan sencillas, que nos hacen sentir a todos gratos ...».

(Celia Arévalo, F-728, Carampangue).

- «... Nunca había tenido profesores tan buenos, cariñosos, entretenidos, con técnicas de aprendizaje tan variadas y agradables».

(María Vera, F-743, Laraquete).

- «Es un curso de perfeccionamiento realmente significativo, de mucha aplicación, y sobre todo de calidad humana extraordinariamente positiva. El clima afectivo que nos han demostrado los profesores (ustedes) va más allá de cualquier otra instancia».

(Edith Torres, F-728, Carampangue).

En conjunto con este clima afectivo positivo, los profesores se sintieron revalorizados en su rol:

- «... y realmente lo que más me ha impactado es el trabajar la autoestima, es tan importante y ha significado tanto para mí, me siento segura de lo que yo hago y de los logros que puedo tener ...». «Este curso es fantástico y muy diferente a todo (ahora soy muy creativa)».

(Orieta Altamirano, G-737, Caripilún).

- «Es diferente en la forma que se han entregado las metodologías, la manera de hacernos sentir útiles ante nuestro quehacer diario en el proceso de enseñanza-aprendizaje ... la forma en que ustedes como excelentes profesionales han sabido valorarnos y recibir nuestra cotidiana labor».

(Emma Fuentes, F-746, Ramadillas).

- «Ustedes como profesionales nos consideran a nosotros y nos hacen sentir que cada cosa, por pequeña que sea, es un logro muy importante».

(Celerina Cortés, F-743, Laraquete).

- «... valorar la experiencia, conocimientos, bagaje profesional de cada uno, elevándonos la autoestima personal».

(Ana Cisternas, G-753, Cerro Colorado).

Por último, otro aspecto que los profesores valoraron, fue el estilo de las evaluaciones:

- «Porque no hemos sido evaluados en una forma estricta, es decir, nos han evaluado como personas adultas ... ha sido tan entretenido todo que las evaluaciones y trabajos no se han notado».

(Virginia Navarrete, F-728, Carampangue).

- «Las evaluaciones han sido muy pertinentes».

(Diego Cartes, G-754, Curaquilla).

- «Porque esta capacitación se va evaluando continuamente, lo que nos ha permitido que lo aprendido lo pongamos al servicio de los niños inmediatamente».

(Marcia Vargas, F-743, Laraquete).

- «... la devolución (entrega) de evaluaciones, lo que me da un indicador de rendimiento».

(Diego Cartes, G-754, Curaquilla).

ANEXO 2

Discurso cierre segundo año del Programa Interactivo para la Educación Básica Rural

Director Sergio Guiñez Escuela G-733,
El Lingue Arauco, Diciembre 1992

Al iniciarse el Proyecto de Desarrollo Educacional Arauco, su propósito fundamental fue: el mejoramiento de la calidad de la Educación Básica, entendiendo que para esta magna tarea no sólo había que mejorar los contenidos a entregar y su metodología sino que implicaba desarrollar destrezas básicas como el lenguaje, la lectura, la escritura, el razonamiento, la capacidad de resolución de problemas, los que están a la base de casi todos los aprendizajes escolares.

Mejorar la calidad de la Educación también implicaba desarrollar las habilidades que van a ser necesarias para una adecuada adaptación a la vida, como tener un buen desarrollo personal, una alta autoestima y buenas habilidades sociales y de comunicación.

Al culminar un trecho de este caminar pedagógico, junto con los propósitos planteados, podemos decir los beneficiarios, que hemos asimilado y asumido con profesionalismo la calidad y oportunidad de este perfeccionamiento, base, en gran medida, de la preservación y el incremento de la calidad de la Educación que impartimos.

Para el logro óptimo de un proyecto se deben conjugar muchos factores; en este caso, el factor humano es vital y porque en la personalidad del profesor hay aspectos positivos que hacen posible la realización de ideas creadoras, es que estamos aquí, culminando una etapa fructífera, plena de satisfacciones y realizaciones.

Las enseñanzas impartidas a través de talleres y jornadas por brillantes Docentes, nos enseñaron a no conformarnos con caminos rutinarios, a ser osados y plantearnos nuevas estrategias metodológicas para enseñar y aprender a ser críticos de nuestro quehacer educativo e introducirnos en lo desconocido con coraje de pensamiento; a centrarnos en el proceso más que en los resultados, si bien éstos son importantes no deben coartar nuestra creatividad para el logro de objetivos más altos.

En síntesis: a indagar y escudriñar los diversos caminos que los alumnos tienen para lograr los aprendizajes propuestos, lo cual implica percatarnos de las diferencias individuales que tienen para aproximarse a la realidad y al conocimiento.

Las instancias cordiales vividas a través de estos dos años nos han cambiado positivamente. Nos hemos perfeccionado; ¡ Qué duda cabe !.

El perfeccionamiento permanente no es un lujo para el hombre moderno sino que constituye verdaderamente un pre-requisito existencial. Por ello, ¡ bienvenida sea otra etapa de este Proyecto convertido ya en un Programa Educativo !

Al vivir en un mundo en cambio dinámico y tecnológico, que muchas veces nos desconcierta, no hay más remedio entonces que EDUCAR, no sentirse desconcertado ante lo nuevo. En un mundo en cambio, más que para recibir fórmulas y patrones, hay que preparar para resolver nuevos y complejos problemas y para sobrevivir en una era futura.

Como educadores estamos obligados a concebir el futuro, a estudiarlo, a elaborar los currículos que nos permitan captarlo y enfrentarlo. Sin duda, es una empresa ardua, por ello la iniciativa de Celulosa Arauco de crear una Fundación Educacional, para procurar a través de ella, el mejoramiento de la Educación Básica es loable e imitable. LA EDUCACION ES TAREA DE TODOS.

Los Programas de Educación como instrumentos de desarrollo pedagógico, son eficaces herramientas que los maestros utilizamos para progresar y entregar conocimientos acordes a la realidad en que estamos insertos; hemos tenido la teoría apoyada con diversos materiales y compartido nuestras experiencias; hemos puesto en práctica lo que magistralmente recibimos de profesionales con tanta calidad humana; hemos tenido el

privilegio de conocer la inteligencia unida con la sencillez manifestada a través de un compacto Equipo de Trabajo, conformado por personas con vocación de servicio y que han ejercido su influencia, en primer lugar, por su SER, en segundo lugar por su HACER y muy en tercer lugar, por sus palabras.

En nuestras aulas haciendo una pausa pedagógica, tenemos momentos para reflexionar y para agradecer infinitamente la preocupación demostrada ante la realidad educativa de esta zona en particular. La simiente lanzada adquirirá validez en el surco de nuestro quehacer diario; la sociedad nos ha puesto en la raíz misma de la vida y estaremos prestos para auscultar cotidianamente su crecimiento, junto a quienes poseen una sincera preocupación por el mejoramiento eficaz de la Educación Chilena.

Muchas gracias.

