

Un Modelo Colaborativo Psicólogo Educativo-Profesor, para Apoyar a Alumnos con Dificultades Leves de Aprendizaje, en Comunas de Pobreza

A Collaborative Model between Educational Psychologist and Teacher, to Support Students with Mild Disabilities, in Districts of Poverty

Teresa Marchant
Isidora Recart
Fundación Educativa Arauco

Se presenta un modelo de trabajo colaborativo entre psicólogo educativo y profesores, para apoyar a niños con dificultades en comunas de pobreza. El psicólogo desarrolla su labor en un ámbito educativo y no clínico, comprometiendo a los directores de establecimientos de educación básica y a sus equipos pedagógicos, en el apoyo a "alumnos con dificultades leves". Esta estrategia aporta una metodología de trabajo, válida para diversas actividades del quehacer educativo, y herramientas específicas para dar apoyo a los alumnos con dificultades.

El presente artículo entrega algunos antecedentes que fundamentan esta estrategia y explica en qué consiste el modelo de intervención propuesto. También presenta los resultados de su aplicación entre 1995 y 1997, en una realidad específica: las 23 escuelas rurales de la comuna de Cañete, en la VIII Región de Chile.

This article presents a model of collaborative work between educational psychologist and teachers in order to help children with problems in districts of extreme poverty. The psychologist develops his activities in an educational sphere and not in a clinical environment. He engages the principals of elementary schools and their team of teachers in the support of students with "mild disabilities". This strategy involves a working methodology valid for different activities of the educational system and specific tools to support students with learning and socio-emotional problems.

The article contains some background data that are the basis of the proposed strategy and explains the nature of the intervention model. It also presents the results of its application between 1995 and 1997, in a specific reality: the 23 rural schools of the Cañete district, in the VIII Region of Chile.

En Chile la cobertura educativa del nivel básico (ocho años de enseñanza obligatoria) es alta pero existen diferencias importantes en la calidad de la educación que entregan las escuelas, habiendo una clara correlación entre la calidad de la enseñanza y el carácter privado, subvencionado o municipal de ellas. Distintas evaluaciones, por ejemplo el SIMCE, que es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación que se aplica a nivel nacional, muestran que los mejores resultados los alcanzan los colegios particulares y los más bajos los colegios municipales. A modo de ejemplo en Matemática, en el último SIMCE de 8° básico (1997), los colegios particulares alcanzaron el 81% de los objetivos mínimos, los particulares subvencionados el 65% y los municipales sólo el 59%. En Castellano la situación se repite (Ministerio de Educación, 1998).

Es importante recordar que la gran mayoría de los alumnos del país (56%) asiste a escuelas de dependencia municipal y sólo el 9% a escuelas particu-

res. En el sector municipal, por lo tanto, es donde se educan la mayoría de los niños y donde se alcanzan los peores resultados (Mideplan, 1996).

Diversos estudios (Instituto Nacional de Estadística, 1992; Mideplan-Unicef, 1993; Mideplan, 1996) demuestran que los niños que asisten a las escuelas municipales, que son gratuitas, pertenecen a un nivel socioeconómico más bajo que los de las escuelas particulares y tienen un mayor riesgo social (mayor pobreza, mayor indigencia, mayor cesantía, padres con menor nivel educativo) y que hay una clara asociación entre nivel socioeconómico y rendimiento. Si se hace un cruce entre la población escolar ordenada según quintil de ingreso del hogar y los resultados alcanzados en la prueba SIMCE de 8° básico (1997) se observa que de cada 100 estudiantes en el quintil más rico, 61 asisten a establecimientos que logran situarse en el quintil superior de la prueba SIMCE. Del quintil más pobre en cambio sólo 3.7 logran ubicarse en el quintil superior de dicha prueba (Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza, 1999).

Al analizar otros datos de la realidad educativa del país se observa que:

Teresa Marchant e Isidora Recart, Psicólogas Educativas.
La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Fundación Educativa Arauco, Las Urbinas 81, Dpto. 3 A, Providencia, Stgo-Chile. E-mail: Fundacion@arauco.cl, Fono: 2318780, Fax: 3353696.

- Los sectores rurales alcanzan sistemáticamente resultados más bajos que los urbanos (Seguel, Edwards, De Amesti, et al., 1993; Seguel, Edwards, Lira, et al., 1997; Ministerio de Educación, 1997a, 1998) y estos sectores están cubiertos fundamentalmente por escuelas de dependencia municipal. Es así que un 62% de los establecimientos municipales están ubicados en el sector rural y sólo el 28% de las escuelas particulares subvencionadas y el 1.5% de las particulares pagadas (Ministerio de Educación, 1997a).
- Muchos niños llegan a 1° Básico sin recibir estimulación adecuada para poder enfrentar exitosamente el aprendizaje formal. La cobertura preescolar a nivel nacional es sólo del 30.3% y muestra grandes diferencias según grupo étnico, zona de residencia y quintil de ingreso. A nivel nacional la cobertura en zona rural es casi la mitad que en zona urbana (16.9% versus 32.4%) (Mideplan, 1998).
- Los profesores tienen gran mística, mucho compromiso, pero muchas veces carencias importantes en su preparación. En Chile los profesores tienen formaciones muy diversas. Hay profesores con formación universitaria, normalista y muchos la han obtenido en la práctica regularizando su título de docentes a través de los diferentes procedimientos establecidos por el Ministerio de Educación. Los profesores regularizados, que son los que tienen mayores carencias en su preparación, ejercen fundamentalmente en las escuelas municipales y casi ninguno de ellos trabaja en el sector particular.
- Hay una baja proporción de especialistas que apoyan la labor de los profesores al interior de las escuelas y pocas escuelas especiales para atender a los alumnos con más dificultades. Por lo tanto en muchos lugares del país y especialmente en el sector rural, las escuelas acogen a todo tipo de niños y el profesor es quien debe apoyar no sólo a los niños de buen aprendizaje y dificultades leves sino que debe apoyar también a los alumnos con dificultades más severas (Niños con Necesidades Educativas Especiales). Una investigación realizada por Fundación Educacional Arauco en 1998 en las comunas de Arauco y Cañete, dos comunas de la VIII Región, demostró que, de acuerdo a la percepción de los profesores, en las escuelas municipales hay un 19% de Niños con Necesidades Educativas Especiales, y que el 71% de estos niños sólo recibe apoyo del profesor de aula (Marchant et al., 1999b).

Estos antecedentes demuestran que en el sector municipal, y especialmente en el sector rural municipal, es donde se dan las condiciones educativas más complejas. Es así que no sólo se dan los más bajos resultados educativos y hay más riesgo social, sino que también hay más profesores con carencias importantes en su formación, hay más Niños con Necesidades Educativas Especiales y menos especialistas que apoyen la labor de los profesores.

La Reforma Educacional, vigente en el país desde 1990, se ha orientado a mejorar la calidad de la educación, elevando la calidad de los insumos y de los procesos de la educación, y a mejorar la equidad, focalizando acciones en los grupos social y culturalmente más pobres del país. En la actualidad una gran parte de los esfuerzos técnicos y económicos del presupuesto de educación, están orientados a afianzar diversos programas de mejoramiento educativo, a aumentar la focalización de los programas de nivelación a las escuelas más desventajadas, a ampliar la jornada escolar para aumentar el número de horas de clases, a entregar a la comunidad educativa un nuevo currículum y los respectivos planes y programas para la Educación Básica y Media, y a fortalecer por diferentes vías la profesión docente (MECE, 1991; Ministerio de Educación, 1996a, 1996b, 1997).

Las diversas iniciativas se orientan a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos del sistema. Sin embargo, resulta de gran relevancia apoyar a los profesores en su trabajo con grupos específicos de alumnos, por ejemplo, con los alumnos con dificultades leves o con los de más dificultad.

Los “alumnos con dificultades leves” son alumnos con 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). Estos alumnos existen en cada escuela y en cada curso y con un adecuado apoyo son capaces de lograr una mejoría importante en su adaptación al sistema escolar y en su rendimiento. El apoyo a estos niños con dificultades no tan severas (“mild disabilities”) es un área que se está desarrollando fuertemente en Estados Unidos y en América Latina y que ha tenido múltiples enfoques desde el año 1900 hasta hoy en día. Muchos educadores y encargados de las políticas educacionales han concluido que los programas que sacan a los niños con estas dificultades de la escolaridad normal o les ponen un apoyo paralelo en la escuela, han sido poco

efectivos. En cambio, el implementar modelos colaborativos entre especialistas y profesores ha sido una buena forma de mejorar la calidad de la educación, para estos alumnos y para el grupo curso en general (Biklen & Zollers, 1986; Lipsky & Gartner, 1990; Reynolds, 1989; Stainback & Stainback, 1992; Will, 1986, en Artiles & Hallahan, 1995).

A continuación se presentará una estrategia denominada "Apoyo en Psicología Educacional" (Estrategia APE), que es un modelo colaborativo entre especialistas y profesores. Los especialistas, en este caso psicólogos, desarrollan su labor en un ámbito educacional y no clínico, comprometiendo a los directores de los establecimientos y a sus equipos pedagógicos en el apoyo a los alumnos con dificultades leves. Cumplen un importante rol al entregar orientaciones generales respecto al tema, y realizar como expertos una capacitación supervisada al profesor de aula para trabajar con grupos homogéneos de alumnos. La estrategia aporta una metodología de trabajo que es válida para diversas actividades del quehacer educativo y herramientas específicas para apoyar a los alumnos con dificultades leves.

Todo psicólogo o especialista que se incorpora a un trabajo en escuelas o colegios, siendo un profesional altamente demandado, tiene que hacer una opción: o bien realiza un trabajo directo con muy pocos niños o trabaja capacitando a los profesores para que ellos, actúen como agentes estimuladores y de apoyo para los alumnos con dificultades leves o con dificultades más severas. La Estrategia de Apoyo en Psicología Educacional es una opción que se inserta en esta segunda línea de trabajo.

Esta estrategia ha estado inserta dentro de un programa de capacitación más amplio denominado "Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica". Este programa está dirigido a capacitar a los directores, profesores y educadores de escuelas básicas municipalizadas en destrezas básicas (Lenguaje Oral y Escrito, Razonamiento Lógico Matemático), en Autoestima y Habilidades de Comunicación y en Gestión Pedagógica. Adicionalmente apoya otros ámbitos del quehacer pedagógico de las escuelas entregando estrategias para apoyar a alumnos con dificultades leves (Estrategia APE) y reforzar el liderazgo pedagógico de los directores y el trabajo escuela-comunidad. Para cumplir con estos objetivos el Programa Interactivo utiliza una capacitación multimodal, que contempla: Jornadas, Reuniones Mensuales, Talleres de Apoyo Pedagógico, Visitas a las Escuelas, Reunio-

nes de Directores y el Apoyo en Psicología Educacional.

El Programa Interactivo ha sido implementado en dos comunas de la VIII Región en la zona sur de nuestro país. Se implementó en 22 escuelas municipales de la comuna de Arauco entre los años 1991 y 1994 (Marchant, Haussler, Prats, Recart & Tarky, 1994) y en todas las escuelas rurales (23) de la comuna de Cañete entre 1995 y 1998 (Marchant, Prats, Lucchini, Recart & Torretti, 1999a). El Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica ha sido diseñado y dirigido por un equipo interdisciplinario y financiado por Fundación Educacional Arauco, fundación perteneciente a la empresa privada Celulosa Arauco y Constitución S.A.

A continuación se presenta la Estrategia de Apoyo en Psicología Educacional, es decir una de las modalidades de capacitación del Programa Interactivo, como modelo de intervención. Posteriormente se presentan los resultados de su aplicación en una realidad específica: Cañete 1995- 1997. El artículo finaliza con algunas conclusiones.

Descripción del Modelo de Intervención

La Estrategia de 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, estrategias y materiales a los profesores para que puedan implementar líneas de apoyo a alumnos con dificultades leves, de manera autónoma.
- Entregar a las escuelas un modelo de trabajo sistemático y riguroso para la atención de alumnos con dificultades leves.
- Mejorar los niveles de desempeño de los alumnos con dificultades leves y facilitar su adaptación al sistema escolar.

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

La Estrategia APE entrega el apoyo a los alumnos con dificultades leves a través de talleres, que realizan los profesores, con los especialistas. Estos talleres, que se realizan con grupos de 6 a 12 niños, se orientan al apoyo de los alumnos en el área cognitiva (taller de estimulación cognitiva), en el área de la lectura (talleres de desarrollo lector de diversos niveles), o en el área socioemocional (taller de habilidades sociales). Los talleres fueron ela-

borados por el equipo de profesionales de Fundación Educacional Arauco (Recart, Avello, Rioseco & Marchant, 1991; Recart, Avello, Rioseco & Marchant, 1995) y se aplican en horario escolar o alterno.

El taller de estimulación cognitiva se orienta a estimular destrezas y funciones cognitivas como lenguaje, pensamiento, memoria y atención, y a motivar a los alumnos por el aprendizaje. Los talleres de desarrollo lector tienen como objetivo mejorar las destrezas de lectura de los participantes, estimulando su fluidez y comprensión. El taller de habilidades sociales se orienta a crear al interior de la escuela un espacio que permita a los niños de 7° y 8° básico desarrollar el contacto consigo mismos, la capacidad de autoexponerse, de relacionarse con los demás y otras habilidades sociales.

Estos talleres, si bien tienen contenidos específicos, todos tienen una estructura y una metodología similar. Duran entre 12 y 16 sesiones (cada sesión dura una hora pedagógica), se realizan en forma periódica (dos veces por semana), combinan actividades grupales con actividades de desarrollo individual, actividades orales con actividades escritas, y utilizan una metodología dinámica, participativa, de reflexión conjunta, que promueve el desarrollo de un clima emocional positivo y la participación activa de cada uno de los integrantes del grupo. Los talleres tienen un manual para el profesor en que se presenta el taller y se dan orientaciones respecto a su aplicación y fichas de trabajo para los alumnos.

La Estrategia APE utiliza un procedimiento estructurado, pero flexible a las necesidades y características de las escuelas, que consta de cuatro etapas: detección de las necesidades de cada escuela, diseño de una estrategia para enfrentarlas, su aplicación y posterior evaluación.

En la *etapa de diagnóstico* se conocen las necesidades de la escuela desde diversos ámbitos. Se recolectan antecedentes de la realidad escolar (características de la escuela, resultados académicos), se recogen las expectativas y el diagnóstico de necesidades desde el director y el equipo docente en lo pedagógico y en lo afectivo social y se explicita el tipo de apoyo que los psicólogos educacionales podrían entregar a la escuela. Luego, conjuntamente con el director, se definen el o las áreas de mayor necesidad, es decir si interesa focalizar el apoyo en el área pedagógica (área cognitiva o lectura) y/o en el área socioemocional. Esta etapa finaliza con un diagnóstico de la realidad. Si se ha definido como prioridad el trabajar en el área pedagógica se evalúa

el nivel de lectura que alcanza cada uno de los alumnos de los cursos que más preocupan ya que, en esta área de aprendizaje, las dificultades de los niños se reflejan en forma clara. Esta evaluación individual de lectura (calidad y velocidad de lectura oral) permite hacer un screening o tamizaje de cuáles son los alumnos sin dificultades, cuáles son los con dificultades leves y cuáles son los con dificultades severas. Cuando se ha definido como prioridad el trabajar en lo socioemocional se evalúa a los alumnos en esta área, se entrevista a los profesores, y cuando se considera necesario, a las familias. Este diagnóstico de los alumnos es esencial, ya que permite conocerlos y más adelante conformar grupos homogéneos de trabajo.

La *etapa de diseño* de la estrategia implica analizar los resultados de las evaluaciones, el definir los objetivos a lograr y determinar, conjuntamente con los profesores, la estrategia metodológica a utilizar: definir con quiénes se trabajará, con qué materiales, y de qué forma (horario, número de sesiones, instancias de evaluación). Dependiendo de las necesidades, tamaño de la escuela y motivación de los profesores, se puede trabajar un mismo tipo de taller en varios cursos del primer y segundo ciclo (por ejemplo talleres de lectura o de desarrollo cognitivo) o bien, implementar distintos tipos de talleres (por ejemplo talleres de lectura en algunos cursos y de desarrollo social en otros).

Durante la *etapa de aplicación*, los talleres son puestos en práctica por el profesor con la supervisión y apoyo técnico de un psicólogo educacional. Inicialmente son modelados por el psicólogo, quien trabaja directamente con el grupo de niños, y el profesor observa. En las sesiones siguientes el profesor trabaja con los alumnos mientras el psicólogo observa y guía el trabajo realizado por el profesor. Se trata de capacitar al máximo al profesor para que después pueda trabajar en forma autónoma. La realización de un trabajo conjunto psicólogo educacional-profesor con los alumnos, abre un espacio privilegiado de interacción. Permite al profesor observar al especialista en su trabajo directo con los niños y a éste observar el trabajo del profesor con sus alumnos. Se facilita así el intercambio de experiencias metodológicas y del cómo interactuar de forma más efectiva en lo cognitivo y en lo afectivo.

El apoyo a la escuela siempre finaliza con una *etapa de evaluación* de la experiencia. Esta implica medir logros en los alumnos, evaluar los talleres mismos, revisar la estrategia utilizada y proyectar nuevas líneas de apoyo para el año o semestre si-

guiente. Se pretende que poco a poco las escuelas, en forma autónoma, vayan implementando líneas específicas de apoyo para los "alumnos con dificultades leves" y que transfieran este modelo de trabajo, sistemático y riguroso, a otros ámbitos de su quehacer pedagógico.

Resultados de la Aplicación del Modelo de Intervención en una Realidad Específica

1. Antecedentes de la realidad y población objetivo

Durante los años 1995 a 1998, *Fundación Educativa Arauco* aplicó en la comuna de Cañete el "Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica". Este contempla seis modalidades de capacitación, una de las cuales es la Estrategia Apoyo en Psicología Educativa, que aquí se profundiza. La comuna de Cañete es una comuna con altos índices de pobreza y con bajos resultados educativos.

Al revisar los antecedentes de la encuesta Casen de 1994 (Mideplan 1994), año previo al inicio del Programa Interactivo, las cifras señalan que el 40.3% de la población se encontraba en situación de pobreza, lo que estaba muy por sobre el nivel nacional que era de un 28.4%. La situación de pobreza se ve dramáticamente reflejada en una encuesta, realizada por Fundación Educativa Arauco y CEDEP en 1996, que constata que en el sector rural el 51% de los adultos tiene un nivel educacional menor a 4º básico y que sólo un pequeño porcentaje de ellos (17%) ha egresado de la enseñanza básica (Izquierdo, Edwards, Aspíllaga & Eisenberg, 1996).

De la matrícula total de alumnos de la comuna, durante el año 1994 el 81% asistía a 29 establecimientos municipalizados. De estos, 27 eran de educación básica, uno era un liceo que impartía educación media científico humanista y uno impartía educación básica para adultos. La gran mayoría de las escuelas de enseñanza básica (23/27) se ubicaba en sectores rurales. En estas 23 escuelas rurales, que atendían a 2.260 alumnos, se desarrolló el Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, y por lo tanto, la Estrategia APE.

De estas 23 escuelas 13 eran tradicionales, es decir, eran atendidas por un profesor por curso; y 10 eran escuelas combinadas donde un profesor debía enseñar a más de un curso a la vez (escuelas uni, bi, tridocentes). Otras características de estas escuelas eran que sólo el 30% tenía pre-básica, lo que implicaba una dificultad adicional para los

profesores de primer ciclo; y que sólo un 52% de ellas ofrecía educación básica completa (1º-8º) (Mideplan, 1994).

Los resultados educativos obtenidos en la prueba SIMCE, tomada a los alumnos de 4º y 8º básico en los años 1993-1994, muestran a la comuna de Cañete con resultados bajo el promedio nacional y regional. Si se consideran sólo los resultados de las escuelas rurales de la comuna, se puede ver que este rendimiento era aún más bajo, siendo inferior al promedio comunal, regional y nacional y alcanzando menos del 48% de los objetivos mínimos tanto en Castellano como en Matemática en 4º y 8º Básico (Dirección Provincial de Arauco, 1994). Estos resultados son concordantes con investigaciones realizadas en el ámbito educacional que han comprobado que la procedencia rural o urbana influiría de manera significativa en el desarrollo cognitivo preescolar y en el rendimiento académico en la enseñanza escolar básica (Bralic & Rodríguez, 1981; Seguel et al., 1993, 1997; Ministerio de Educación, 1997a, 1998).

En 1995, al iniciar el Programa Interactivo se evaluó el nivel de los alumnos de 1º a 8º en destrezas básicas, encontrándose éste muy por debajo de lo esperado. Así en lectura, un 60% de los niños iniciaba 2º básico sin saber leer y un 20% iniciaba 3º básico siendo no lector. Pero como la meta no es sólo aprender a leer, sino comprender lo que se lee, resulta importante que los niños logren un nivel de fluidez lo antes posible, de otra forma se corre el riesgo de ser analfabetos potenciales, ya que es tanta la dificultad que implica la lectura, que no se lee. Al evaluar en 1995 el nivel lector con que los niños iniciaban 5º básico, se comprobó que el 41% de los niños poseía un nivel de lectura insuficiente (lectura silábica o palabra a palabra) y que recién en 6º básico la mitad de los alumnos alcanzaba un nivel de lectura fluido (Marchant et al., 1999a).

En la comuna de Cañete, el año 1994 había escasos especialistas que pudieran dar apoyo a los niños que presentaban dificultades leves o severas y a los profesores en el manejo de estos alumnos. Al iniciar el programa, sólo una de las 23 escuelas tenía grupo diferencial y ninguna atendía a niños en Decreto 490 (actual Decreto 1) que acoge a los niños de mayor dificultad. Para diagnosticar a los niños con dificultades las escuelas debían acudir al Centro de Diagnóstico de Concepción, que es el único centro para las provincias de Concepción y Arauco.

Ante esta realidad, el dar un apoyo a los niños con dificultades al interior de cada escuela se hacía im-

prescindible. El Programa Interactivo optó por implementar una modalidad de capacitación orientada a los "alumnos con dificultades leves" ("Estrategia APE") y hacerlo a través de un enfoque educacional y no clínico a fin de lograr un mayor impacto y más niños beneficiados y además favorecer que, al terminar la intervención en la comuna, la continuidad de los logros no dependiesen de la mantención de 1 ó 2 especialistas, sino de cómo cada equipo pedagógico y cada profesor asumiese como propia la responsabilidad del cambio.

2. Procedimiento

Luego de tomada la decisión de dar un apoyo a los alumnos con dificultades leves en cada escuela, a través de un trabajo conjunto psicólogo educacional-profesor, hubo que plantearse el cómo proceder

para lograr trabajar con las 23 escuelas a lo largo del programa (tres años). Para ello se contaba con un equipo de tres profesionales contratados media jornada para terreno.

Este equipo de psicólogos tenía las funciones de: evaluar y detectar las necesidades más urgentes en cada escuela, definir las acciones a realizar con el equipo de cada una de ellas, planificar con cada profesor el apoyo a brindar, modelar sesiones con grupos de niños al interior de las escuelas, evaluar lo realizado y proyectarlo.

La Tabla 1 muestra el procedimiento que se utilizó en Cañete durante los años 1995 a 1997, para abordar el trabajo en las 23 escuelas.

Como se ve en la Tabla 1, cada semestre se inició el trabajo en 5 ó 6 escuelas y, a partir del segundo semestre, se realizó supervisión a las escuelas que

Tabla 1
Procedimiento Estrategia APE. Síntesis del trabajo hecho por escuela Cañete 1995-1997

Escuela	1995		1996		1997	
	1er semestre	2o semestre	1er semestre	2o semestre	1er semestre	2o semestre
Escuela 1	0	X				X
Escuela 2	0		X	X	X	X
Escuela 3	0		X			X
Escuela 4	0		X	X	X	
Escuela 5	0	X	X		X	X
Escuela 6	0	X	X	X	X	X
Escuela 7		0	X		X	
Escuela 8		0	X			X
Escuela 9		0				
Escuela 10		0	X			X
Escuela 11		0	X		X	
Escuela 12			0		X	
Escuela 13			0			
Escuela 14			0			
Escuela 15			0	X		
Escuela 16			0	X		
Escuela 17			0	X	X	
Escuela 18				0		X
Escuela 19				0		
Escuela 20				0	X	X
Escuela 21				0		X
Escuela 22				0	X	X
Escuela 23				0	X	X

0 = Inicio intervención

X = Continuidad intervención

ya habían iniciado este apoyo y que tenían interés y necesidad de seguir realizando un trabajo con grupos de “alumnos con dificultades leves”. Con este procedimiento se logró, durante los tres años de programa, trabajar en el 100% de las escuelas y capacitar a un 70% de los profesores que participaron en el Programa Interactivo en el uso de esta modalidad de trabajo (92 profesores de un total de 131).

El trabajo inicial con las escuelas se realizaba en forma semanal y contemplaba el modelaje directo del psicólogo de cómo trabajar con los grupos de alumnos con dificultades leves y de cómo implementar la Estrategia APE paso a paso en la escuela. El trabajo de supervisión se realizaba en forma más distanciada y contemplaba el conocimiento y guía de las acciones que estaba implementando la escuela con fuerte énfasis en la planificación de la estrategia, su implementación en forma sistemática, su evaluación y proyección. Adicionalmente, se realizaba modelaje de sesiones en aquellos casos que nuevos profesores fueran a realizar una intervención.

Durante estos tres años el trabajo se centró mayoritariamente en estimular la lectura, ya que tanto los resultados arrojados por diversas evaluaciones, como las necesidades explicitadas por las escuelas iban en esa dirección, y por la importancia de esta destreza y su “transversalidad”. Es importante subrayar que durante todas las intervenciones la Estrategia APE se proyectaba subrayando el procedimiento y metodología usada, a fin de que los profesores y las escuelas los utilizaran en otras áreas que sintieran como necesarias de impulsar.

La Tabla 2 muestra el total de talleres que realizaron los profesores de Cañete (n= 92) entre los años 1995-1997.

Puede observarse que durante los tres años de desarrollo del programa los profesores realizaron un total de 151 talleres de apoyo a los “alumnos con dificultades leves”, beneficiando en forma directa a 2.099 alumnos. De estos el 88% se centró en lectura y el resto en otras áreas.

3. Parámetros de evaluación

Para conocer el impacto de la Estrategia APE en los alumnos, en los profesores y en las escuelas se consideraron diversas evaluaciones, algunas propias de la modalidad y otras recogidas en el Programa Interactivo.

Para evaluar el impacto de la estrategia aplicada en *los niños*, se utilizó el procedimiento de evaluación pre-post intervención. Dado que en esta experiencia el 88% de los talleres realizados fueron en lectura, los resultados que aquí se presentarán son en esta área. Específicamente se evaluó el nivel de lectura oral alcanzado antes y después de participar en los talleres.

Para evaluar el nivel de lectura se pidió a los niños que leyeran en voz alta lo mejor que pudiesen un trozo de lectura y se determinó la calidad de su lectura y el tiempo que demoraban en leerlo. Los textos empleados eran de un largo y complejidad lingüística adecuado a cada curso y se empleó el mismo estímulo en ambas evaluaciones.

Para determinar la calidad de la lectura se observaron las pausas e inflexiones que el niño hacía al leer; así su lectura podía ser silábica, palabra a palabra, unidades cortas o fluida. Es importante recordar que para tener acceso a la comprensión lectora la calidad mínima aceptable es leer unidades cortas. Para evaluar la velocidad de lectura se cronometró el tiempo que demoraban en leer el texto completo y se determinó el número de palabras que eran capaces de leer en un minuto (pp/m).

La evaluación de lectura oral en algunas oportunidades era realizada por los propios profesores, quienes eran previamente capacitados para ello, y en otras ocasiones la realizaban los psicólogos. A veces la evaluación pre intervención la realizaba un profesor y la evaluación post intervención la realizaba el psicólogo. El que el profesor realizara las evaluaciones era parte de la estrategia de capacitación de cómo detectar necesidades y de cómo evaluar logros una vez terminada la intervención.

Los datos aquí presentados son sólo de aquellas evaluaciones realizadas tanto pre como post intervención por los psicólogos, por considerarse estos datos los más confiables (n= 502 niños).

Tabla 2
Estrategia APE: Total de talleres realizados y de alumnos beneficiados. Cañete 1995 - 1997

Año	Total Talleres Realizados	Total Niños Beneficiados
1995	27	348
1996	55	793
1997	69	958
Total	151	2.099

La opinión y percepción de *los profesores* fue recogida vía encuestas. Al finalizar el tercer año de programa se pidió a todos los profesores participantes que contestaran una encuesta sobre la estructura básica del Programa Interactivo, sus características, sus modalidades de intervención y el logro de sus objetivos. En ésta (n= 108), se recogió información detallada sobre la Estrategia APE.

Adicionalmente se pidió a los profesores, que implementaron Talleres de Lectura APE por primera vez, que contestaran siete preguntas abiertas y una encuesta tipo Likert. Durante los tres años se recogieron 51 de estas encuestas.

Para evaluar el impacto de la Estrategia APE en *las escuelas* se utilizaron algunos indicadores como el grado de compromiso asumido por los directores y sus equipos pedagógicos, el número de talleres que se implementaron en los tres años de programa, y el grado de replicabilidad que estos tuvieron. También se comparó el nivel lector alcanzado por dos grupos de escuelas: las que habían implementado la Estrategia APE durante 1995 o el primer semestre de 1996 (16 escuelas) y las que aún no habían iniciado esta modalidad de trabajo (6 escuelas). En ambos grupos de escuelas se evaluó la lectura oral de todos los alumnos de 3° a 6° básico al iniciar el programa (Abril 95: 1079 niños) y al iniciar el segundo semestre del año dos (Julio 96: 993 niños).

4. Resultados

a. Resultados en los niños

Puede constatar que el apoyo específico provoca cambios y desarrolla en los alumnos las áreas deficitarias trabajadas.

La Figura 1 presenta los resultados alcanzados por

los alumnos de 2° a 8° básico pre y post participación en los Talleres de Lectura APE.

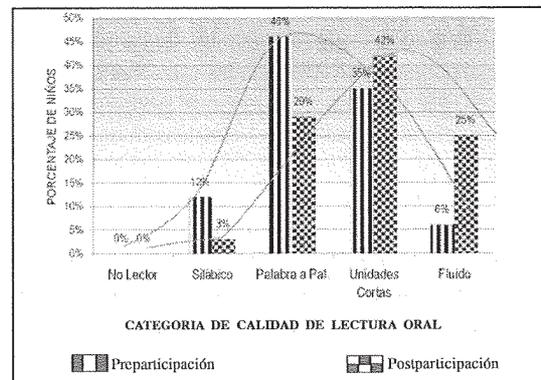


Figura 1. Resultados alcanzados en lectura por los "alumnos con dificultades leves" pre y post participación en los Talleres de Lectura APE. Cañete, 1995-1997.

En el gráfico se ve un claro avance de los niños. Antes de la intervención la mayoría de los niños (58%) se encontraba entre las categorías silábico y palabra a palabra y luego de 2 a 3 meses de trabajo la tendencia fue a tener a la mayoría de los niños (67%) entre las categorías unidades cortas y fluido, lo que les permite acceder a la lectura comprensiva.

También se puede observar que los alumnos silábicos disminuyeron de 12% a 3% y que los alumnos con un buen nivel de lectura (unidades cortas, fluidos) aumentaron de 41 a 67%.

La Tabla 3 presenta el porcentaje de niños por curso pre y post talleres que alcanzó una categoría de lectura adecuada para su curso.

Puede observarse que hubo un claro progreso en calidad de lectura y que tanto en la muestra total como en todos los cursos las diferencias son altamente significativas (Sólo en 2° básico no se determinó el nivel de significación [chi cuadrado] ya que la muestra era muy pequeña y no permitía un análisis estadísticamente

Tabla 3

Porcentaje de niños por curso, pre y post Talleres de Lectura APE, que alcanza una categoría de lectura oral adecuada (n=502). Cañete, 1995-1997

Curso	Calidad de Lectura Oral Exigida	Pre Taller	Post Taller	Nivel de Significación p<
2° (8 niños)	Palabra a Palabra o mejor	25%	99%	—
3° (110 niños)	Unidades cortas o mejor	16%	50%	0.000
4° (144 niños)	Unidades cortas o mejor	34%	56%	0.000
5° (90 niños)	Unidades cortas o mejor	37%	70%	0.000
6° (77 niños)	Fluidez	12%	31%	0.000
7° (49 niños)	Fluidez	4%	57%	0.000
8° (24 niños)	Fluidez	13%	54%	0.000

Tabla 4
Velocidad lectora alcanzada por los alumnos pre-post Talleres de Lectura APE, por curso y en general, en número de palabras por minuto (pp/m) (n=502). Cañete 1995 - 1997

Curso	Pre		Post		Nivel de Significación <i>p</i> <
	\bar{X} (pp/m)	<i>DS</i>	\bar{X} (pp/m)	<i>DS</i>	
2°	28.3	15.9	63.0	20.9	—
3°	44.6	20.7	62.6	23.7	0.000
4°	53.4	23.0	63.3	21.9	0.000
5°	56.5	17.0	67.0	19.7	0.000
6°	67.3	19.4	77.3	22.0	0.000
7°	73.5	13.7	87.2	17.2	0.000
8°	80.3	19.2	87.9	19.4	0.004
Total	57.00	22.60	69.5	23.1	0.000

confiable). Así, en 3° básico el porcentaje de los alumnos que leía comprensivamente (unidades cortas o fluido), aumentó de 16% a un 50%. En 5° básico de tener sólo un 37% de los niños leyendo comprensivamente se llegó a un 70%, y en 7° y 8° básico, en que muy pocos niños leían fluido, se logró que post intervención más de la mitad de los niños alcanzara esta categoría.

La Tabla 4 presenta la evolución de los niños pre-post talleres en velocidad lectora.

Puede observarse que los progresos obtenidos en lectura también se observan en la velocidad y que estos fueron estadísticamente significativos en la muestra total y en cada uno de los cursos.

Según lo reportan los profesores, en los niños no sólo se dan cambios en lectura sino también cambios más globales, que les ayudan y les permiten adaptarse mejor a las exigencias del ambiente escolar.

En la encuesta contestada al finalizar los talleres de lectura, realizados por primera vez, los profesores (n= 51) señalaron que:

- Los niños manifiestan una alta motivación durante su participación en los talleres y esto se ve reflejado en la alta asistencia. Esto se generaliza a que muestran un mayor interés por el trabajo escolar.
- Están muy de acuerdo (69%) en que los niños adquieren mayor habilidad para realizar su trabajo en forma más independiente y tienen más iniciativa.
- Están muy de acuerdo (59%) en que los niños mejoran en participación oral, tanto en cantidad como en calidad, en confianza para expresarse y adquieren mayor seguridad en su desempeño escolar.
- Los niños generalizan los cambios logrados durante el taller a logros en otras asignaturas y áreas.

El 85% de los profesores afirma estar de acuerdo y muy de acuerdo en que los niños desarrollan mayor habilidad para comprender textos y materias entregados en otras asignaturas.

b. Resultados en los profesores

Los profesores valoran la Estrategia APE y perciben su procedimiento como una forma viable de abordar el apoyo a los “alumnos con dificultades leves”.

Al pedirles que evaluaran con notas de 1 a 7 diversos aspectos de la Estrategia APE como el clima de trabajo, la organización, la utilidad para su quehacer profesional y la calidad del trabajo realizado, los profesores (n=108) le pusieron una nota promedio de 6.9.

Al preguntarles cuáles fueron los principales aportes de la estrategia, un 63% de ellos opinó que esta modalidad aborda temas de relevancia como son el desarrollo de la lectura y funciones cognitivas, y un 59% opinó que entrega una modalidad de trabajo aplicable a otros temas además de lectura y desarrollo cognitivo y da una herramienta útil para trabajar con “alumnos con dificultades leves”.

Los profesores valoran el trabajo conjunto psicólogo-profesor, la metodología modelada y el material entregado.

Al preguntarles a los profesores que aplicaron talleres, qué les significó el aplicar esta nueva modalidad de trabajo, el 74% de las respuestas hicieron referencia a que aprendieron una metodología que quieren seguir implementando en éste u otros temas y que están muy motivados por seguir trabajando en esta línea y seguir aprovechando el mate-

rial con que se han quedado (los talleres de desarrollo lector y de desarrollo cognitivo).

De hecho al preguntarles qué fue lo que más les gustó de los talleres, el 71% de los profesores contestó que fue el aporte en cuanto a la metodología de trabajo, la que encontraron útil, efectiva, ordenada, sistemática y motivadora. De los aspectos metodológicos, lo que más valoraron fue el trabajo en grupos, con modelaje, con una estrategia interactiva y participativa y el aporte de la metodología como estrategia de trabajo planificada y evaluada (46%). El 88% dijo estar muy de acuerdo en que el trabajo focalizado en un área específica, sistemático y continuado, permite obtener logros significativos y a corto plazo en la destreza trabajada.

Los profesores también valoraron la evaluación y reforzaron su uso dentro de su quehacer educativo. Corroboraron la importancia y la utilidad de tener evaluaciones rigurosas de los alumnos, tanto para detectar necesidades como para tener un nivel de entrada de los niños; aprendieron a discriminar dentro de sus cursos a grupos de niños con diferentes niveles de desempeño y a aplicar estrategias adecuadas para cada nivel; y valoraron positivamente el evaluar post experiencia y así, sobre una base confiable, proyectar el apoyo una vez que éste ha finalizado.

En relación al trabajo conjunto psicólogo-profesor el 61% de las respuestas se refieren a que éste significó un apoyo y un enriquecimiento importante en su quehacer profesional y también a nivel personal, y el 34% de las respuestas se refieren a considerarlo como una instancia de aprendizaje.

Los profesores no sólo evaluaron muy bien la modalidad, la encontraron útil para su quehacer profesional, quedaron motivados para seguir aplicándola a éste u otros temas y consideraron que el trabajo especialista-profesor les significó un enriquecimiento importante en su quehacer profesional y personal, sino que además el 65% de ellos dijo estar muy de acuerdo con que el trabajo grupal facilita el lograr avances en los niños y que han incorporado el trabajo grupal como forma de apoyo a los "alumnos con dificultades leves" en vez de darles sólo un apoyo individual.

Respecto a sí mismos manifiestan haberse sentido reforzados, apoyados y validados en su rol y sentirse más seguros al realizar un trabajo de apoyo y obtener logros. Señalan que esta experiencia les ha permitido sentirse con mayor capacidad de hacer algo para todos los niños y no sólo por los que aprenden bien.

c. Resultados en las escuelas

Las escuelas valoran, se comprometen y realizan de manera autónoma el modelo de trabajo propuesto.

Si se observan los datos de la Tabla 1, presentada en el procedimiento empleado, se constata que durante los tres años de apoyo, hubo una muy buena aceptación de esta estrategia por parte de las escuelas, ya que el 100% de ellas estuvo abierta a participar e involucrarse en el trabajo conjunto propuesto. Además el 83% de las escuelas (19/23) volvieron a realizar una intervención similar de apoyo, lo que permite suponer que encontraron positivo y útil el modelo propuesto.

En las escuelas hubo una excelente acogida por parte de los directores, quienes abrieron las puertas de sus escuelas e involucraron a sus equipos en este trabajo, y hubo una respuesta masiva y de gran compromiso de los profesores. Esto queda claramente expresado en que el 70% de ellos estuvo interesado y dispuesto a realizar este trabajo conjunto psicólogo-profesor en al menos una oportunidad (92 profesores de un total de 131). No debe olvidarse que cada taller implica 12 a 16 sesiones de trabajo sistemático y que estos muchas veces se realizaron en horario extraescolar.

La Tabla 2, presentada en el procedimiento empleado, muestra cómo cada año se fueron realizando una cantidad mayor de talleres, ya que las escuelas que iniciaban el trabajo un semestre, luego replicaban la experiencia con otros niños. Muchos de los que volvían a aplicar talleres eran los mismos profesores con los que se había modelado anteriormente. Así por ejemplo en el año 1997, en que se realizaron 69 talleres, sólo se modelaron talleres con 26 profesores (38%) ya que el resto eran profesores que habían realizado talleres durante alguno de los años anteriores y volvían a repetir la experiencia.

Las escuelas, sus directivos y profesores, fueron creando nuevas formas de organización y de funcionamiento para poder dar un apoyo educativo real a los "alumnos con dificultades leves". Hubo escuelas que asumieron el apoyo a los niños en un área específica, por ejemplo, el implementar una vez por semestre o por año talleres de lectura en todos los cursos como un proyecto escuela o de diversos subciclos (por ejemplo 3°-4° y 5°-6° básico). Otras escuelas se organizaron de forma diferente y cada profesor realizó el o los talleres de mayor interés. Así, en una misma escuela se podían estar realizando talleres de lectura en algunos cursos y talleres cognitivos en otros.

Muchos profesores implementaron los talleres fuera de la jornada laboral en los primeros años y dentro de la Jornada Escolar Completa (JEC) en los últimos años. Otros se organizaron dentro de la jornada escolar formando equipos de trabajo con uno o más profesores. Así, mientras uno trabajaba con un grupo de niños, el otro trabajaba con el resto de los alumnos en un taller más o menos avanzado, según correspondiera, o en otras actividades.

Las evaluaciones muestran que la Estrategia APE impacta no sólo a los niños que participan directamente en los talleres, sino que impacta a las escuelas como un todo.

Como ya se mencionó, en Abril de 1995 al iniciar el Programa Interactivo y en el segundo semestre de 1996, se realizó una evaluación de lectura oral a todos los alumnos de 3° a 6° básico de las escuelas participantes. Al comparar los resultados obtenidos por escuelas en las que se había implementado la Estrategia APE (16 escuelas), versus escuelas en las que aún no se había intervenido (6 escuelas) se constató que las escuelas con intervención obtenían mejores resultados que las sin intervención. Los resultados demuestran que en las escuelas que implementaron APE hay un mayor porcentaje de niños con una lectura adecuada (unidades cortas o fluidos) y que las diferencias son estadísticamente significativas ($p \leq 0.0001$). Al hacer el mismo análisis al iniciar el Programa Interactivo (Abril 95) se observa que entre ambos grupos de escuelas no existían diferencias estadísticamente significativas. Esta información se presenta en la Tabla 5.

Conclusiones

En países como el nuestro la cobertura educacional es alta pero existen diferencias importantes en la calidad de la educación que entregan las escuelas. Diversos antecedentes demuestran que es en el sector municipal, y especialmente en el sector rural municipal, donde se dan las condiciones educativas más complejas. Así no sólo se dan los más bajos resultados educativos y hay más riesgo social sino que también hay más profesores con carencias importantes en su formación, hay más niños con dificultades y menos especialistas que apoyen la labor de los profesores. Resulta, por tanto, de gran relevancia el buscar estrategias que apoyen a los profesores en su trabajo con grupos específicos de alumnos, por ejemplo con los alumnos con dificultades leves o con los niños de más dificultad.

La Estrategia APE es un modelo colaborativo psicólogo educacional-profesor orientado a apoyar alumnos con dificultades leves. Esta estrategia se desarrolló en nuestro país (Marchant, et al., 1994; Marchant & Recart, 1997) y ha sido implementada en dos comunas de la VIII Región (Arauco 1991-1994, Cañete 1995-1997).

El trabajo realizado en 23 escuelas rurales de la comuna de Cañete durante tres años corrobora que el trabajo conjunto de psicólogos educacionales y profesores –orientado a apoyar a grupos de alumnos con dificultades leves, utilizando una estrategia específica y talleres como herramientas de apoyo– tiene una excelente acogida en las escuelas municipales y trae beneficios reales.

Tabla 5
Número y porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel de lectura adecuado o inadecuado** de 3° a 6° básico en dos grupos de escuelas, en dos momentos de la intervención
 Cañete, Abril 1995 (n=1079), Julio 1996 (n=993)*

Calida Lectora	Abril 95				Julio 96			
	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 1		Grupo 2	
	Escuelas con APE (n= 16)	Escuelas Sin APE (n= 6)	Escuelas Con APE (n= 16)	Escuelas Sin APE (n= 6)	Escuelas Con APE (n= 16)	Escuelas Sin APE (n= 6)		
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nivel de lectura inadecuado	350	47	151	45	263	39	173	55
Nivel de lectura adecuado	390	53	188	55	415	61	142	45
Total	740	100	339	100	678	100	315	100

* Unidades cortas/fluidos

** no lectores/silábicos/palabra a palabra

Una estrategia como APE no sólo provoca cambios en los alumnos participantes, que mejoran en habilidades específicas y en numerosos otros aspectos, sino que impacta a los profesores y a las escuelas en diferentes ámbitos.

Los directores y los equipos pedagógicos refuerzan su compromiso con los niños con dificultades leves y crean nuevas formas de organización y de funcionamiento para poder dar un apoyo real a estos niños.

Los profesores, a través del trabajo conjunto especialista-profesor, se capacitan en el uso de una metodología para enfrentar el trabajo en áreas específicas (identificación de áreas problema, evaluación inicial de los alumnos, división del curso en niveles o subgrupos, planificación de una estrategia, implementación de ésta, uso de una metodología dinámica y participativa) y en el uso de algunas herramientas (talleres).

Este modelo de trabajo sistemático y riguroso, muchas veces impacta al director y a los profesores más allá del área específica en que se aplica y es transferido a otras actividades del quehacer educativo. Así a menudo se ha visto reflejado en el trabajo al interior de la sala de clases, y en la organización de actividades extraprogramáticas o de la jornada escolar completa.

Las experiencias de Arauco y Cañete han demostrado que con todas sus limitaciones, este modelo de trabajo psicólogo educacional-profesor tiene una excelente acogida en las escuelas y trae beneficios reales a éstas, a sus alumnos y a sus profesores. El psicólogo educacional, al trabajar en un ámbito educacional y no clínico, tiene un importante aporte que hacer en comunas de pobreza al llegar a un universo importante de escuelas, profesores y alumnos y aportar al desarrollo cognitivo y afectivo de educadores y educandos.

Referencias

- Artiles, A. & Hallahan, D. (1995). *Special Education in Latin America: Experiences and issues*. Connecticut: Praeger Publishers.
- Bralic, S. & Rodríguez, S. (1981). *Desarrollo psicomotor de niños chilenos de nivel socioeconómico bajo provenientes de distintos sectores geográficos y étnicos. Programa de Atención Rural Materno Infantil (PRUMIN)*. Santiago: Ministerio de Salud.
- Dirección Provincial de Educación de Arauco. (1995). *SIMCE 4^{as}: Resultados básicos regionales, provinciales, comunales y por escuela*. Lebu: Deprov.
- Fundación Educacional Arauco & Cedepe. (1998a). Familia, escuela y ruralidad: Un estudio diagnóstico en la comuna de Cañete. *Paideia, Revista de Educación Universidad de Concepción*, 24, 39-62.
- Fundación Educacional Arauco & Cedepe. (1998b). *Cómo conocer e incorporar a la comunidad en la escuela: Una propuesta para el equipo docente*. Santiago: Editorial Dolmen.
- Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza (1999). *Propuestas para la futura política social*. Santiago: Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza.
- Haeussler, I. M. & Marchant, T. (1994). Proyecto educacional Arauco: Un modelo interactivo para el mejoramiento de la calidad de la educación a nivel comunal. *Revista Chilena de Psicología*, 15(2), 3-14.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (1992). *Resultados generales Censo de Población y Vivienda Chile*. Santiago: INE.
- Izquierdo, T., Edwards, M., Aspillaga, A. & Eisenberg, N. (1996). *Estudio de las familias de los escolares rurales de Cañete*, (Documento interno de trabajo). Santiago: Fundación Educacional Arauco-Cedepe.
- Marchant, T. & Recart, I. (1997). Una experiencia de apoyo a niños con diferentes necesidades educativas, en 20 escuelas de la comuna de Arauco. En Facultad de Educación, *Monografías en educación: Dificultades del aprendizaje en psicopedagogía* (pp.193-209). Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marchant, T., Haeussler, I. M., Prats, A., Recart, I. & Tarky, I. (1994). *Informe final programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas municipales de Arauco*. Santiago: Fundación Educacional Arauco.
- Marchant, T., Prats, A., Lucchini, G., Recart, I. & Torretti, A. (1999a). *Informe final programa interactivo para el desarrollo de la Educación Básica. Cañete 1995-1998*. Santiago: Fundación Educacional Arauco.
- Marchant, T., Prats, A., Recart, I., Lucchini, G., Torretti, A., Avello, J., Rioseco, E., Sáez, M. & Cuadrado, B. (1999b). *Niños con necesidades educativas especiales: Prevalencia, análisis de dificultades y acciones remediales en la Educación Básica en dos comunas de la VIII Región*. Santiago: Fundación Educacional Arauco.
- MECE. (1991). *Orientaciones básicas, objetivos y componentes del programa MECE*. Santiago: MECE-Ministerio de Educación.
- Mideplan. (1994a). *Encuesta Casen*. Santiago: Mideplan.
- Mideplan. (1994b). *Compendio de información estadística del Departamento de Informática y Estadística: Estadísticas regionales*. Santiago: Mideplan.
- Mideplan. (1996). *Encuesta Casen*. Santiago: Mideplan.
- Mideplan. (1998). *Encuesta Casen*. Santiago: Mideplan.
- Mideplan-Unicef. (1993). *La impresión de las cifras*. Santiago: Mideplan-Unicef.
- Ministerio de Educación. (1996a). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena*. *Revista de Educación*, Enero.
- Ministerio de Educación. (1996b). *Planes y programas de estudio para el primer y segundo año de Enseñanza Básica (NB1)*. Santiago: División de Educación General, Mineduc.
- Ministerio de Educación. (1997a). *Publicación oficial de la prueba SIMCE 1996*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (1997b). *Planes y programas de estudio para el tercer y cuarto año de Enseñanza Básica (NB2)*. Santiago: División de Educación General, Mineduc.
- Ministerio de Educación. (1998). *Publicación oficial de Prueba SIMCE 1997*. Santiago: Mineduc.
- Recart, I., Avello, J., Rioseco, E. & Marchant, T. (1991). *Talleres de desarrollo lector, de desarrollo cognitivo, y de habilidades*

- sociales, para alumnos con dificultades leves*. Santiago: Fundación Educacional Arauco.
- Recart, I., Avello, J., Rioseco, E. & Marchant, T. (1995). *Talleres de desarrollo lector, de desarrollo cognitivo, y de habilidades sociales, para alumnos con dificultades leves*. Santiago: Fundación Educacional Arauco.
- Seguel, X., Edwards, M., De Amesti, A., Rodríguez, S., Izquierdo, T. & Atala, E. (1993). *Resultados de la evaluación nacional efectuada a niños de centros abiertos de Integra*. Santiago: Cedeq.
- Seguel, X., Edwards, M., Lira, M. I., De Amesti, A., Alalah, E., Galaz, H., et al. (1997). *Evaluación del impacto de la educación parvularia sobre los niños*. Santiago: Cedeq-Mineduc.

