

APOYO A NIÑOS DE APRENDIZAJE REGULAR EN DESTREZAS BÁSICAS. UNA ESTRATEGIA DE TRABAJO POR GRUPOS NIVEL

SUPPORTING STUDENTS WITH MILD DISABILITIES IN BASIC SKILLS. A LEVEL GROUP
WORKING STRATEGY

Teresa Marchant Orrego
Especialista en Psicología Educacional

Isidora Recart Herrera
Especialista en Psicología Educacional

Fundación Educacional Arauco
Pérez Valenzuela 1634, Providencia
fundar@arauco.cl

Resumen: En educación básica existe la necesidad de trabajar en dominar destrezas tales como desarrollo cognitivo, lectura y escritura. Fundación Educacional Arauco, una institución privada que lleva 15 años realizando programas de perfeccionamiento docente a profesores de escuelas básicas municipalizadas de la VII y VIII Regiones del país, describe una modalidad de trabajo para apoyar a alumnos de rendimiento regular (alumnos con logros apenas suficientes en una destreza, es decir una categoría bajo lo esperado para su nivel). Se trata de focalizar esfuerzos en estos niños, en una destreza específica, durante ciertos períodos de tiempo, a fin de acercar sus niveles de aprendizaje a lo esperado, sin descuidar el trabajo con los otros alumnos del curso. El foco está en entregar metodologías, contenidos y materiales a los profesores para trabajar con el curso completo, agrupado en 2 ó 3 niveles, y hacer un monitoreo cercano a su práctica docente mediante un trabajo conjunto especialista-profesor al interior de la sala de clases.

En este artículo se describe como se trabaja esta estrategia en general, se detalla como se implementó en el área de la lectura en 18 escuelas básicas de una comuna en la VIII Región durante los años 2000 a 2003, y se presentan algunos resultados obtenidos. Se pudo constatar que hubo un progreso estadísticamente significativo, en ambos grupos de alumnos, tanto en calidad como en velocidad de lectura oral después de la aplicación de la estrategia.

Palabras claves: perfeccionamiento docente, niños en aprendizaje regular, educación básica, desarrollo en destrezas básicas, trabajo especialista-profesor en aula.

Abstract: In primary education there is a great need for mastering skills such as cognitive development and reading and writing abilities. Fundación Educacional Arauco, a private institution that for 15 years has been training municipal school teachers from the VII and VIII Regions in the country, describes a working modality to support students with mild disabilities. The idea is to focus efforts on these children, in a specific skill for certain period of time in order to bring their learning level closer to that of children of higher performance, without neglecting the work with the rest of the class. The focal point is to provide the teachers with

methodologies, contents and materials in order to work with the full class divided in two or three level groups, and to carry out a close monitoring by means of a joint specialist-teacher work in the classroom.

This article outlines the way in which this strategy was implemented in the reading area in 18 primary schools of a district in the VIII Region from 2000 to 2003, along with some results obtained. A statistically significant progress was evident in children with mild disabilities as well as in those with higher level, both in quality and oral speed reading, after the implementation of the mentioned strategy.

Key words: Teacher training programs, children with mild disabilities, primary schools, basic skills development, joint specialist-teacher work in the classroom.

INTRODUCCIÓN

En educación básica existe la necesidad de trabajar en afianzar, dominar, destrezas como dominio lector, comprensión lectora, redacción. Los resultados educativos de investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional muestran que estas destrezas no están logradas en los alumnos de nuestro país. Es así que el International Adult Literacy Survey (OECD, 2000, 2002) que mide la habilidad de las personas entre 15 y 65 años para entender información impresa y aplicarla en actividades cotidianas y de trabajo, señaló que sólo el 14% de las población chilena supera el umbral mínimo requerido para desempeñarse eficazmente en la sociedad de información. El estudio internacional Pisa + (Mineduc, 2003a) que establece 5 niveles de desempeño para lectura señala que mientras los países de la OECD tienen sólo un 6% de los alumnos en el nivel más bajo, Chile tiene al 28% de sus alumnos en este nivel. Por otro lado, los últimos resultados SIMCE de 4° y 8° básico demuestran que miles de jóvenes chilenos no han adquirido las competencias elementales de lectura, comprensión de textos o de manejo de las operaciones matemáticas más sencillas (Mineduc, 2001, 2002, 2003b; Eyzaguirre y Le Fouton, 2001; Mideplan, 2000; UNESCO-OREALC, 1998).

Fundación Educacional Arauco (Fundar)¹ ha desarrollado distintos programas educativos en la VI y VIII regiones de Chile. Durante sus 15 años de vida ha realizado perfeccionamiento a 1.500 agentes educativos que atienden a más de 35.000 niños y ha desarrollado diversos modelos de perfeccionamiento docente. Uno de estos modelos, el Programa Interactivo (Marchant et al., 2000 y 2004), se focaliza en el trabajo con los equipos pedagógicos (directivos superiores, profesores y educadores) de escuelas municipales de Educación Básica. El perfeccionamiento se realiza a través de diversas modalidades de trabajo, las cuales buscan entregar a los participantes información y múltiples instancias de reflexión e interacción; éstas son: jornadas, reuniones mensuales, talleres de Apoyo Pedagógico (TAP), reuniones de directores, visitas a las escuelas y Apoyo en Psicología Educacional (APE). El presente artículo describe el trabajo realizado y los logros en una de estas modalidades, la de Apoyo en Psicología Educacional.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

El Apoyo en Psicología Educacional (APE) es una instancia de refuerzo a la escuela y al profesor que se realiza al interior de la sala de clases y se orienta a estimular destrezas básicas en los alumnos de rendimiento regular, a través de un modelo colaborativo entre especialistas y profesores. Los especialistas (psicólogos, psicopedagogos) 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 estos alumnos en el desarrollo de algunas destrezas específicas como lectura, redacción y desarrollo cognitivo.

En toda realidad escolar se conforman grupos de alumnos según la destreza que se quiera reforzar: grupos de buen rendimiento, (es decir aquellos que logran o se acercan a los objetivos esperados para su curso en la destreza), grupos de aprendizaje regular (alumnos con logros apenas suficientes en la destreza, es decir de una categoría bajo lo esperado para su nivel) y grupos con mayor dificultad (alumnos con logros insuficientes, es decir a más de una categoría bajo lo esperado para su nivel). La estrategia APE entrega un modelo que permite al profesor dar un apoyo en destrezas específicas a estos grupos de niños, al interior de la sala de clases, durante ciertos períodos del año escolar. La idea **no es** entregar una metodología de trabajo por grupos-niveles que sea de uso permanente para la escuela.

El trabajo por niveles tiene claras ventajas y desventajas. Al funcionar con grupos homogéneos se puede ganar en el desarrollo de destrezas específicas, por períodos acotados de tiempo, siempre que la división de los grupos se haga con respeto, con criterio y especial cuidado de la autoestima de los niños, pero se podría perder mucho si se usara en forma permanente. El aprendizaje con otros, de otros, se dejaría de recibir y la estigmatización podría ser contraproducente.

La propuesta APE se basa en cómo compartir con los profesores de 2º a 8º básico un trabajo que les permita reforzar en una destreza a aquellos alumnos que lo requieran, sin descuidar a los otros alumnos del curso durante períodos acotados de tiempo, ya que la idea es ayudarlos a desarrollar una línea de trabajo más autónoma con los alumnos que no presentan dificultades -al que llamaremos grupo independiente- y una con más presencia del profesor que con el resto -al que llamaremos grupo de apoyo- y darles todos los elementos para que puedan llevarla a cabo. APE aporta una metodología de trabajo sistemática y rigurosa, instrumentos de evaluación y materiales de trabajo que permiten mejorar los niveles de desempeño de todos los alumnos del curso en las destrezas específicas mencionadas.

Fundar ha desarrollado esta propuesta en el marco de sus programas de perfeccionamiento docente pero ésta también podría ser válida en la formación inicial de profesores.

En la experiencia de *Fundar*, una forma válida de trabajo con los profesores es no sólo entregar metodologías y contenidos sino hacer adicionalmente un acompañamiento cercano a su práctica docente. En otras palabras, ganarse el espacio de entrar a la sala de clases y desde ahí ayudarlos a ver en qué y cómo cambiar.

La estrategia APE, de trabajo por niveles, contempla un trabajo conjunto especialista-profesor al interior de la sala de clases, incorporando modelaje y retroalimentación de la práctica docente.

Este trabajo se da en 5 grandes etapas y dura un período aproximado de 3 a 4 meses por curso. Las etapas son: detección de las necesidades de la escuela y/o curso; evaluación de los alumnos para conformar grupos niveles; planificación de la estrategia con los profesores; aplicación de la estrategia con modelaje y acompañamiento; evaluación y proyección.

Durante estas 5 etapas se comparte con los profesores una propuesta que ya tiene definida una extensión (12 a 16 sesiones), con una frecuencia mínima de una vez por semana e idealmente 2, con materiales y metodología diferenciada para cada grupo. Durante el trabajo conjunto se realizan sesiones de modelaje con el grupo curso, observación de sesiones realizadas por el profesor, y se comenta con el profesor el trabajo realizado. También se comparten los resultados de la evaluación pre y post intervención.

APE, por lo tanto, se orienta a dos grandes objetivos: influir en los resultados educativos de los alumnos y en la forma de trabajo de los profesores.

A modo de ejemplo se describe en mayor detalle cómo se trabaja esta estrategia en el área de la lectura y se presentan algunos de los resultados obtenidos en los alumnos de una comuna de la VIII Región.

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA PARA APOYAR LECTURA EN UNA COMUNA DE LA VIII REGION

Los talleres de Lectura de la estrategia APE se desarrollaron en 18 escuelas rurales que atienden un total de 1.998 alumnos. En tres años de trabajo, cuatro psicólogos educacionales desarrollaron 102 Talleres APE con los profesores de las escuelas. Estos se focalizaron fundamentalmente en Lectura (82 Talleres), pero también se hicieron Talleres de Redacción (17) y de Desarrollo Cognitivo (3).

Los Talleres de Lectura tienen diversos niveles y se orientan a mejorar las destrezas lectoras de los participantes estimulando su fluidez y comprensión.

Algunos investigadores señalan que los aspectos metacognitivos poseen un rol fundamental en la comprensión lectora y presentan cuatro variables importantes de tener en cuenta para facilitar el aprendizaje lector: el texto, la tarea, las estrategias y las características del aprendiz. (Poggioli, 1996; Crespo, 2001). Por otra parte, Sole (1996, cit. en Crespo, 2001) señala que se deben considerar los diferentes momentos de la lectura: los de planificación, los de lectura misma, los remediales y los de evaluación.

El material de los Talleres APE para los distintos grupos de alumnos, promueve el desarrollo y la explicitación de estrategias en los diferentes momentos de la lectura, como sigue:

Para el **grupo de apoyo**, los talleres están estructurados en tres partes: una primera con actividades de desarrollo cognitivo (tareas relacionadas con desarrollo del pensamiento, del lenguaje, de activación de esquemas cognitivos y de memoria, etc), una segunda de desarrollo de la comprensión lectora a través de diversas metodologías, y una tercera de perfeccionamiento de la lectura oral a través de diversas técnicas. En el grupo de apoyo, todos los alumnos trabajan con el mismo material, que está graduado en niveles de complejidad creciente y el profesor promueve la participación activa de cada uno de los alumnos y potencia la reflexión del trabajo a nivel grupal. Todas las fichas de trabajo se inician con una activación de esquemas cognitivos, recordando lo que saben del tema de la lectura y realizando hipótesis sobre su contenido, ya que se ha visto que saber que se deben activar esquemas y tener la habilidad para hacerlo, son elementos metacognitivos importantes en los procesos de comprensión y aprendizaje (Poggioli, 1996). Luego se propone una lectura silenciosa y comprensiva, donde los niños al terminar de leer realizan diferentes tipos de actividades para dar cuenta de su nivel de comprensión de lo leído. Se promueve el uso de estrategias remediales como volver a leer, buscar sentido en el contexto u otras (Gagne, 1991 y Sole, 1996; cit. en Crespo, 2001). Se finaliza realizando práctica de la lectura oral, con un modelo de lectura dado por el profesor, de modo que una vez que los alumnos hayan ejercitado la lectura del texto en voz alta logren hacerlo con fluidez. En los cursos iniciales también se trabaja el reconocimiento rápido de palabras (Marchant y Tarky, 1998). Estos talleres se desarrollan sesión a sesión con supervisión y presencia cercana del profesor.

Con los alumnos del **grupo independiente** se trabaja con un material de fichas que son autónomas, que no requieren del apoyo del profesor para su desarrollo. Estas fichas tienen sus instrucciones escritas y se relacionan con contenidos recreativos, más lúdicos, que llevan a desarrollar la lectura no sólo a través de leer silenciosamente y contestar preguntas sino también

de desarrollar puzzles, leer noticias deportivas, de espectáculos, lectura de tablas, etc. Cada curso tiene un fichero con distintas actividades y los alumnos las van desarrollando durante las diversas sesiones. Los alumnos hacen un trabajo individual o en parejas. En este grupo se espera que los alumnos puedan realizar un trabajo autónomo y autodirigido. Estos van rotando las fichas de modo que cada uno trabaja con una ficha diferente, pero todos terminan el taller habiéndolas utilizado todas. Como una forma de apoyar la ejecución de este grupo, todas las fichas de este taller mantienen una estructura similar lo que potencia el que los niños vayan anticipando las tareas a ejecutar. También se consideró el incluir diferentes tipos de textos, de modo de familiarizar a los alumnos con la importancia de reconocer la estructura de los textos y abordarlos en consecuencia. A ellos se les insiste que deben leer y releer las instrucciones las veces que sea necesario hasta comprender lo que deben hacer, además de buscar información y apoyarse en el contexto de lo que leen para responder adecuadamente. Lo realizado se revisa a través de pautas de auto evaluación. Como puede apreciarse, en este material también se incorporan elementos que favorecen y potencian las estrategias en los diferentes momentos de la lectura. Esto ayuda a los alumnos a hacer un trabajo más autónomo y a progresar paulatinamente en su saber metacomprendivo, ya que como dice Crespo (2001), este se desarrolla a la luz de numerosas experiencias lectoras.

A continuación se describe cada una de las cinco etapas en las que consiste la estrategia APE focalizada en lectura.

1. DETECCIÓN DE NECESIDADES (ESCUELA O CURSO)

En primer lugar acordar con la escuela, con el director y los profesores, qué destreza se quiere desarrollar. Desde sus evaluaciones y su percepción, analizar en conjunto dónde hay áreas deficitarias en la escuela y acordar si se va a trabajar en desarrollo cognitivo, dominio lector, comprensión lectora, redacción, etc. También en qué cursos se va a poner el énfasis. Al iniciar el Programa Interactivo en una comuna de la VIII Región, los resultados de la evaluación inicial mostraban que el 74.8% de los alumnos evaluados en calidad de la lectura oral se encontraba con un rendimiento bajo lo esperado para su curso (Marchant et al., 2004). Estos resultados, sumados al interés de Directivos y Profesores, llevaron a que durante los 3 años de trabajo en la comuna se realizaran 82 talleres de apoyo a la lectura.

2. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA CONFORMAR GRUPOS NIVELES

Evaluar a los alumnos, en la destreza elegida a fin de poder conformar 2 ó 3 grupos-niveles en cada curso a focalizar: uno de trabajo más autónomo (grupo independiente) y otro con los alumnos que necesiten más pre-

sencia del profesor (grupo de apoyo). Si hubiese alumnos con mucha dificultad en el curso habría que conformar tres grupos y no dos, uno con los de mejor rendimiento, otro con los de rendimiento regular y otro con los con franca dificultad.

Cuando se trabaja en lectura, en cada curso se evalúa el Dominio Lector. Se aplican pruebas de *screening* que determinan localidad (CLO) y velocidad de lectura (VLO) que alcanza cada uno de los alumnos, pruebas que entregan parámetros referenciales de lo que se espera para cada uno de los cursos al inicio del año escolar (Marchant et al, 2004). Los alumnos de un mismo curso se enfrentan a un mismo texto, el que deben leer completo, y se determina si su lectura es silábica, de palabra en palabra, de unidades cortas o fluidas, o bien son lectores.

El tiempo que demoran en leer el texto se cronometra y luego se transforma a palabras por minuto. Esta evaluación toma menos de cinco minutos por niño y permite formar grupos-niveles. En general en 1er ciclo, los niños con lectura fluida o por unidades cortas son los que trabajan en forma autónoma y el profesor focaliza su trabajo en los niños que presentan una lectura palabra a palabra o silábica. Es importante evaluar CLO y VLO ya que, especialmente en el segundo ciclo, es lo que permite discriminar al interior de los grupos.

Los resultados de la evaluación se comparten con el director y los profesores para así comentar y compartir el cómo discriminar niveles de desempeño y conformar grupos homogéneos de alumnos, para dar un apoyo específico y por un tiempo limitado.

Se decidió evaluar Dominio Lector debido a su nivel predictivo. En diferentes estudios de las pruebas de Dominio Lector *Fundar*, se ha constatado que hay una alta correlación entre el rendimiento de los niños en estas pruebas y los resultados en comprensión lectora y rendimiento en general. Se ha podido observar que hay diferencias estadísticamente significativas en los promedios obtenidos en comprensión de lectura silenciosa por los niños que leen mejor, respecto de aquellos niños que leen en niveles inferiores y que además en 4º básico se dan diferencias significativas entre los alumnos con mayor y menor dominio lector y los promedios obtenidos en las pruebas SIMCE. (Marchant et al., 2004)

3. PLANIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Acordar con el o los profesores **cuándo se va a trabajar** con esta metodología y **cómo** se va a hacer. Como se mencionó anteriormente, en esta etapa se presenta una propuesta que ya tiene definida su extensión, su frecuencia, y la metodología y los materiales a utilizar en cada grupo nivel.

La idea es implementar un taller de 12 a 16 sesiones, mínimo una vez por semana e idealmente dos, con dos o tres grupos de trabajo al interior de la sala de clases con un material y una metodología definidos con anterioridad.

La propuesta implica un trabajo colaborativo especialista-profesor en que el primero toma el curso las primeras sesiones y el profesor observa, y luego el profesor toma el curso y el experto observa. Después de las sesiones, se comenta la experiencia desde lo afectivo, lo pedagógico, y el manejo grupal (clima afectivo y efectivo).

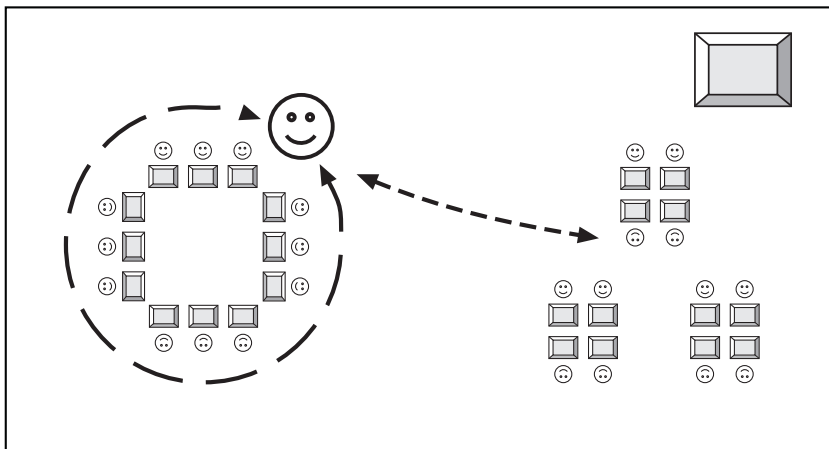
4. APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Desarrollar la estrategia convenida, durante las sesiones y el período de tiempo establecido y con los materiales previamente preparados.

Durante el período en que se da el apoyo, el espacio físico de la sala de clases se estructura en forma diferente a una clase de tipo expositivo. Es así que en un sector se deja a los alumnos trabajando en forma autónoma (grupo independiente) y en otro se organiza a los alumnos para que todos escuchen las instrucciones y puedan ser supervisados (grupo de apoyo). Normalmente se trabaja en sesiones de una hora pedagógica (45') y a veces en bloques de dos horas. (ver Fig. 1).

FIGURA 1.

ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO FÍSICO PARA REALIZAR UN APOYO EN LECTURA.



De acuerdo a lo planificado, primero el especialista toma el curso, el profesor observa y al final de la clase se comenta la experiencia. Luego el profesor toma el curso y el experto observa dos o tres sesiones y se comenta después de cada una lo vivido y lo observado. La idea es ir transfiriendo la

responsabilidad total al profesor pero haberle dado un modelaje de diversos aspectos. Por ejemplo, cómo estructurar los grupos sin menoscabar la autoestima de los niños, cómo dar las instrucciones a un grupo y otro, cómo trabajar diversas metodologías, cómo abordar afectivamente el trabajo, cuan reforzador se debe ser, etc. Es un espacio de privilegio poder realizar las actividades con los niños, poder comentar lo vivido, poder observar como lo hace el profesor y poder retroalimentarlo. El trabajo conjunto especialista-profesor enriquece el trabajo en lo pedagógico, en lo afectivo y en el manejo de grupos. Permite focalizar la atención en el cómo se está enseñando y con respeto hacer demostraciones y observaciones que lleven a incorporar nuevas metodologías y formas de trabajo. También demostrar que se puede realizar un trabajo por grupos-nivel sin crear el caos al interior de la sala de clase y que se pueden focalizar esfuerzos en los grupos con alguna dificultad sin descuidar a los alumnos de mejor nivel. Todos estos aspectos ayudan a incorporar elementos al trabajo del profesor que es el gran objetivo.

5. EVALUACIÓN Y PROYECCIÓN

Evaluar a los **alumnos post intervención** y a la **estrategia** misma a fin de ver, por una parte, cuánto se avanzó y en qué es necesario seguir trabajando con los niños, y por otra, hacer que el profesor haga **metacognición** de que cuando se hace un trabajo planificado, sistemático, con grupos homogéneos de alumnos, el avance es importante.

Al finalizar la estrategia por un lado se pide al profesor contestar un cuestionario que indaga sobre los resultados que él ve en los niños, los aspectos que él más valoriza de la metodología utilizada, lo que siente más logrado y lo que tuvo más dificultad. Por otro lado, se evalúa nuevamente a los niños en Dominio Lector. En reuniones posteriores se analizan con el profesor los resultados alcanzados en los niños y se profundiza en la teoría de las atribuciones, en las variables que explicarían por qué los niños logran avances en Dominio Lector. El objetivo es que el profesor tome conciencia de que en los resultados educativos no sólo inciden variables pedagógicas (dominio de contenidos, metodologías, materiales) sino también variables de gestión (planificación, uso de los tiempos, sistematicidad) y que considerando todos estos elementos haga una proyección del trabajo a realizar con sus alumnos.

RESULTADOS

A continuación se presentan algunos resultados obtenidos en Dominio Lector por los alumnos que participaron de esta estrategia de trabajo, en una comuna de la VIII Región, y algunas opiniones de los profesores de por qué la han valorizado.

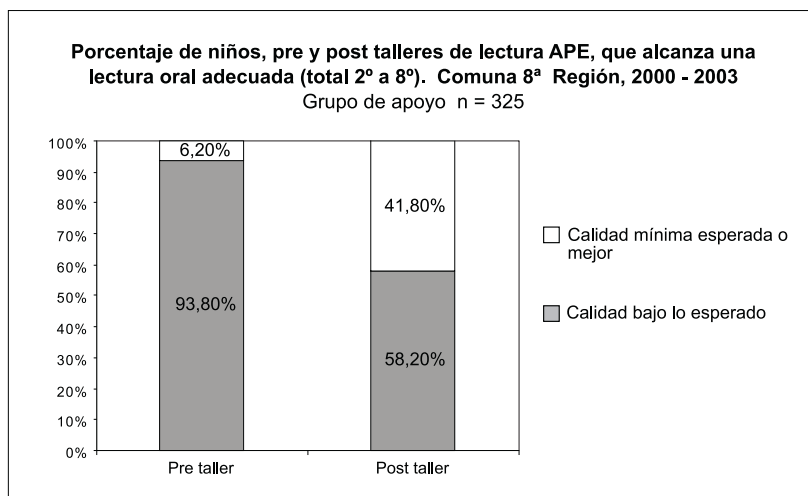
1. RESULTADOS EN LECTURA PRE Y POST PARTICIPACIÓN EN TALLERES APE DE LECTURA

Las evaluaciones de Dominio Lector pre y post aplicadas tanto a los alumnos de los grupos de apoyo como a los alumnos de los grupos independientes muestran que hubo una mejoría en ambos, tanto en Calidad como en Velocidad de Lectura Oral. A continuación se entregan los resultados de 325 alumnos que fueron evaluados pre y post participación en los grupos de apoyo y de 123 evaluados pre y post participación en los grupos independientes por evaluadores externos (psicólogos) debidamente capacitados.

GRUPO APOYO

Tal como se aprecia en la Fig. 2 y la Tabla 1, el porcentaje de alumnos que alcanza una lectura oral adecuada en calidad progresa desde un 6% a un 42%, luego de recibir el apoyo durante 12 a 16 sesiones de trabajo, siendo este progreso estadísticamente significativo.

FIGURA 2.



Al comparar por curso, las frecuencias de niños pre y post intervención que alcanzan la calidad de lectura esperada todas resultan estadísticamente significativas.

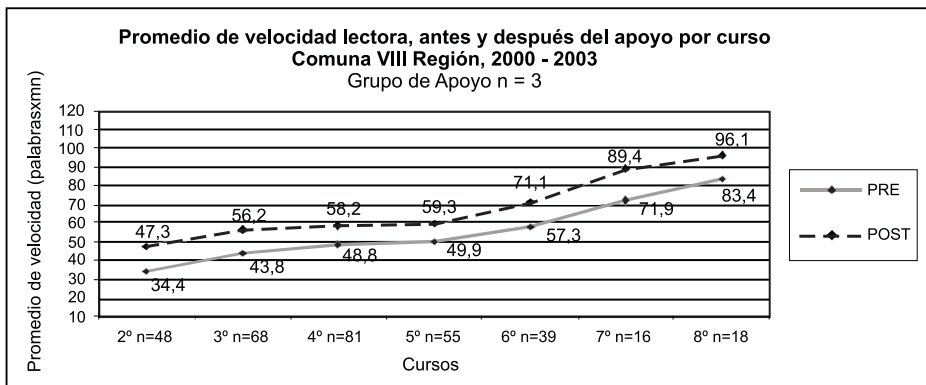
TABLA 1.
PORCENTAJE DE NIÑOS PRE Y POST TALLERES QUE ALCANZA UNA LECTURA ADECUADA POR CURSO. NIVEL DE SIGNIFICACIÓN DE LAS DIFERENCIAS. COMUNA VIII REGIÓN, 2000 - 2003
 GRUPO DE APOYO N = 325

Curso	N	Categoría adecuada por curso	% niños Pre taller	% niños Post taller	Nivel Significación $p \leq$
2º	48	L. Palabra a palabra o mejor	14,6%	60,4%	0,000
3º	68	L. Unidades Cortas o mejor	1,5%	38,2%	0,000
4º	81	L. Unidades Cortas o mejor	2,5%	29,6%	0,000
5º	55	L. Unidades Cortas o mejor	12,5%	45,5%	0,000
6º-7º-8º*	73	L. Fluida	4,1%	43,8%	0,000
TOTAL	325		6,1%	41,8%	0,000

*: Se agrupó 6º, 7º y 8º para el análisis de significación por no haber niños con lectura oral adecuada en 6º y 7º al inicio.

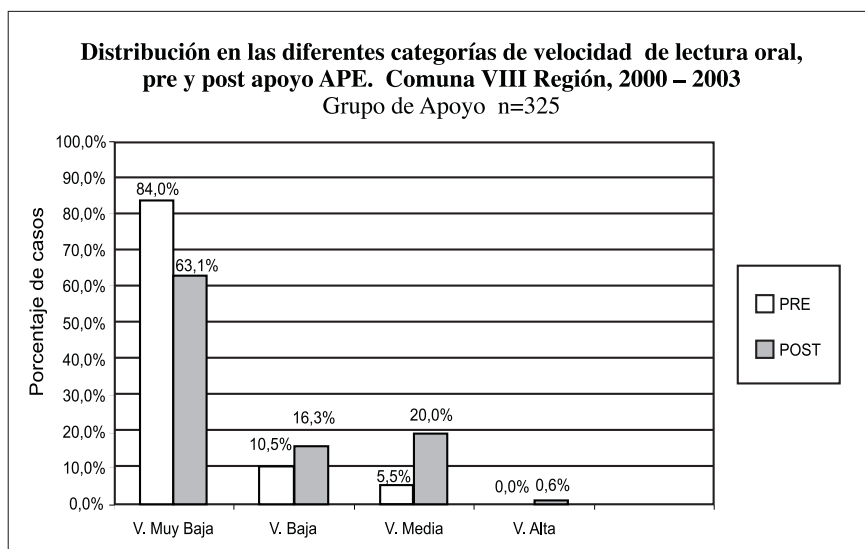
Las diferencias de promedios en velocidad también resultan estadísticamente significativas. En la Fig. 3 se muestran los promedios de velocidad lectora (expresados en palabras por minuto) por curso, antes y después de participar en los talleres APE (grupo de apoyo).

FIGURA 3.



Al considerar los parámetros referenciales de velocidad de lectura para cada curso (Marchant et al., 2004), se aprecia una disminución del porcentaje de alumnos en las categorías más bajas y un aumento en las mejores categorías. La información se presenta en la Fig. 4.

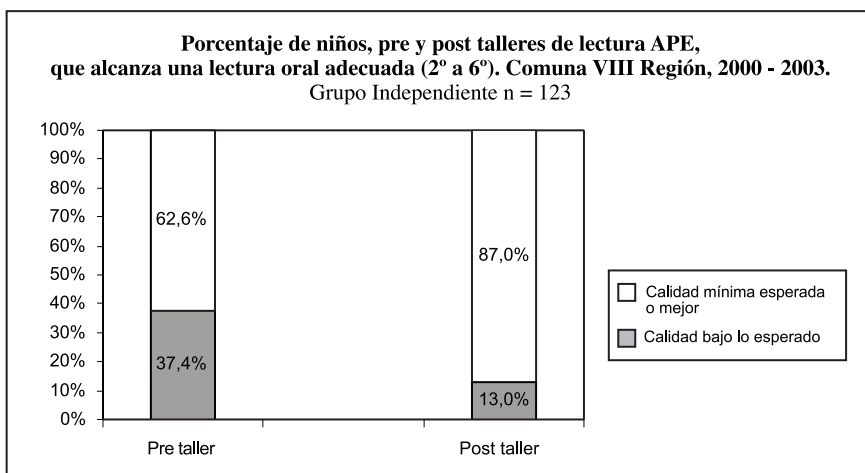
FIGURA 4.



GRUPO INDEPENDIENTE

Como muestra la Fig. 5, si bien antes de iniciar el apoyo, un gran porcentaje de niños del grupo independiente alcanzaba una lectura oral adecuada en calidad (63%), este porcentaje aumentó considerablemente, llegando al 87% de los casos. Los alumnos que no alcanzaban la calidad esperada también se vieron favorecidos con el trabajo del grupo independiente. De hecho, después de las sesiones de trabajo el porcentaje de estos niños disminuyó de 37% a 13%.

FIGURA 5.



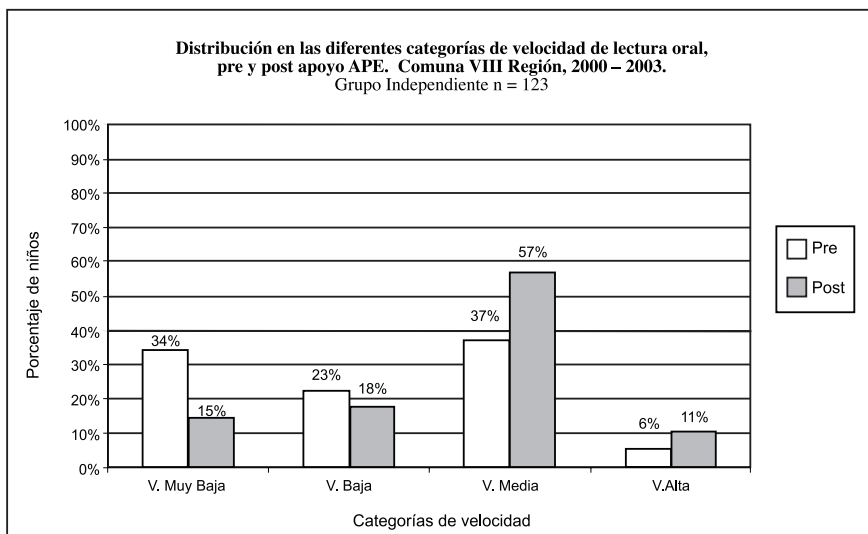
En relación al análisis de la velocidad lectora, en el Grupo Independiente, los promedios de velocidad lectora, expresados en palabras por minuto, mejoraron en todos los cursos. La Tabla 2 muestra que las diferencias en el promedio pre y post fueron estadísticamente significativas en todos ellos.

TABLA 2.
PROMEDIO DE VELOCIDAD PRE Y POST PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LECTURA APE
COMUNA VIII REGIÓN, 2000-2003
GRUPO INDEPENDIENTE. N = 123

Curso	n	VEL PRE (pal/mn)	VEL POST (pal/mn)	Nivel de significación p
2°	14	71	89	0,000
3°	23	75	89	0,000
4°	35	80	95	0,000
5°	23	84	95	0,000
6°	28	84	102	0,000

Al considerar los parámetros referenciales de velocidad de lectura se aprecia que en el grupo independiente hubo una disminución del porcentaje de alumnos en las categorías de velocidad más bajas (V. Baja y V. Muy Baja) y un aumento en las categorías de velocidad esperadas (V. Media y V. Alta). Esto puede apreciarse en la Fig. 6.

FIGURA 6.



2. IMPACTO DE LA ESTRATEGIA EN LOS PROFESORES

En las encuestas realizadas post aplicación de los talleres APE de lectura a los profesores ($n = 76$) ellos detectaron cambios en tres aspectos:

- Han hecho una mayor incorporación del diagnóstico pedagógico.
- Ha habido una disminución del apoyo personalizado a niños con dificultades y un aumento del apoyo grupal a ellos.
- Han incorporado la homogeneidad en las destrezas básicas como criterio de agrupación para dar apoyo a niños.

En relación a la valorización de la estrategia por parte de los profesores, lo que ellos más destacan es:

- El trabajo sistemático, con objetivos a corto plazo, con una metodología pertinente y claros resultados educativos.
- El trabajo en una destreza específica con grupos niveles organizados por habilidades.
- El trabajo colaborativo especialista-profesor con modelaje y retroalimentación.
- El tipo de actividades y la entrega de materiales preparados para los distintos grupos niveles.
- El clima de trabajo cálido y reforzante generado al interior de la sala de clases.
- La entrega de una herramienta útil para trabajar con niños con diversas necesidades educativas.
- La posibilidad de transferir esta metodología a otras áreas pedagógicas.

CONCLUSIONES

La estrategia APE se ha utilizado con buenos resultados tanto en lectura, redacción, como en desarrollo cognitivo, con profesores de primer y segundo ciclo de enseñanza básica en escuelas municipales de tres comunas de la Octava Región.

Interesa compartirla, para mostrar cómo trabajar por grupos niveles durante ciertos períodos de tiempo puede ayudar a mejorar el rendimiento general de los grupos curso en ciertas destrezas. Al menos en los sectores rurales, los profesores tienden a trabajar con el curso completo y ayudar a los niños con algún grado de dificultad en forma individual y rara vez focalizar trabajo en los grupos de aprendizaje regular.

Esta metodología de agrupar a los niños por niveles y trabajar grupalmente en superación de dificultades menores, les ha resultado muy atractiva y ha influido muy positivamente en los resultados educativos. Se pudo constatar que hubo un progreso estadísticamente significativo, tanto en los niños de aprendizaje regular como en los de buen rendimiento. Las evaluaciones muestran progresos tanto en calidad como en velocidad de lectura oral después de la aplicación de la estrategia.

Podría, por tanto, ser interesante de incorporar no sólo en los cursos que entregan diversas instituciones para perfeccionar profesores en servicio sino como una estrategia más de trabajo en la formación inicial. El focalizar esfuerzos en los niños regulares a fin de acercar sus niveles de aprendizaje al de los niños de buen rendimiento, parece ser una metodología atractiva para mejorar resultados educativos.

Esta modalidad y sus objetivos se sustentan teóricamente, desde el punto de vista de los profesores, en la potencia del modelamiento como estrategia eficaz para enseñar habilidades cognoscitivas y modelar procedimientos, poniendo el énfasis en la observación pero también en la mediación verbal de lo observado (Bandura, 1982).

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. Muchos educadores y encargados de las políticas educacionales han concluido que los programas que sacan de la escolaridad normal a los niños con estas dificultades o les proporcionan un apoyo paralelo en la escuela, han sido poco efectivos. En cambio, el implementar modelos colaborativos entre especialistas y profesores ha sido un buena forma de mejorar la calidad de la educación para estos alumnos y para el grupo curso en general (cit. en Artiles y Hallahan, 1995; Biklen y Zollerls, 1986; Lipsky y Gartner, 1990; Reynolds, 1989; Stainback y Stainback, 1992; Will, 1986;).

Para trabajar con los alumnos con dificultades leves y efectivamente lograr avances, se ha visto que uno de los aspectos importantes a considerar es que dicho trabajo sea una intervención focalizada, es decir, centrada en un área específica, que sea continua, es decir, por un período y que sea evaluada, (Lucchini, Ed., 2003).

NOTAS

¹Fundación Educacional Arauco (*Fundar*) creada en 1989, es una institución privada sin fines de lucro, dependiente de la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A

²Estas pruebas fueron elaboradas por profesionales de *Fundar* y tienen referentes de qué se espera en cada uno de los cursos de EGB. Estos referentes fueron elaborados basándose en las evaluaciones de Dominio Lector de miles de alumnos de escuelas y colegios de buen rendimiento, y de distintas dependencias administrativas (particulares pagados, particulares subvencionados y municipales) de la Región Metropolitana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artiles, A. y D. Hallahan, 1995

Special Education in Latin America: Experiences and Issues. Connecticut: Praeger Publishers.

- Bandura, A. 1982** *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Crespo, N., 2000-2001** Metacognición, Metacompreensión y Educación. En: *Revista Enfoques Educativos*, 3 (1):109-120
- Eyzaguirre, B. y C. Le Foulon, 2001** La Calidad de la Educación Chilena en Cifras. En: *Revista de Estudios Públicos*, 84 : 85 - 204
- Lucchini, G. (Ed.), 2003** *Niños con necesidades educativas especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Ediciones Universidad Católica, Santiago. 242 pp.
- Marchant, T., G. Lucchini, & B. Cuadrado, 2004** *Informe Final: Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica*. Santiago, Fundar.
- Marchant, T., I. Recart, B. Cuadrado & J. Sanhueza, 2004** *Pruebas de Dominio Lector Fundar para alumnos de enseñanza básica*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 2002 pp.
- Marchant, T., G. Lucchini, A. Prats, I. Recart & A. Torretti, 2000** Capacitación comunal de profesores: una vía de mejoramiento de la calidad de la educación en sectores de pobreza. Resultados de una experiencia. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3) : 447-475.
- Marchant, T., I. Tarky, 1998** *Cómo Desarrollar el Lenguaje Oral y Escrito*. Editorial Universitaria, Santiago, 259 pp.
- Mideplan, 2000** *Situación de la Educación en Chile 2000*. Mideplan, Documento de Trabajo N°4.
- Mineduc, 2003a** *Desempeño de los Estudiante Chilenos: Resultados de PISA*. Departamento de Estudios y Estadísticas de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Mineduc, 2003b** *Informe de Resultados Simce 2002 (4° EGB)*. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile.
- Mineduc, 2002** *Principales Resultados de la Prueba SIMCE 4° Básico 1999, 8° básico 2000 y 2° medio 2001*. División de Planificación y Presupuesto. Departamento de Estudios Estadísticos (En Red). Extraído en julio 2002 de <http://www.biblioteca.mineduc.cl>
- Mineduc, 2001** *Resultados SIMCE 2000 (8° EGB)*. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile.
- OECD, 2002** *Education at a Glance*. OECD Indicators 2002. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD, 2000** *Literacy in the Information Age*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development Statistics. Canadá.
- Poglioli, L., 1996** Perspectivas actuales de la investigación en el área cognitiva. En: <http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma96/doc3.html>
- UNESCO-OREALC, 1998** *Primer Estudio Internacional Comparativo*. Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación.