

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

**CENTRO DE EXCELENCIA PARA LA CAPACITACIÓN DE
DOCENTES**

PROYECTO CETT – UVG - AID

RESUMEN

EXPERIENCIAS DE ÉXITO EN LECTOESCRITURA

ABRIL 2005

INTRODUCCIÓN

El convenio del Proyecto CETT estipula que la Universidad del Valle de Guatemala tiene, entre sus responsabilidades, recolectar información sobre experiencias de éxito comprobado, en el área de lectura y escritura.

Las experiencias se seleccionaron en función de los siguientes criterios:

1. Los proyectos fueron extendidos más allá del tiempo para el cual estaban originalmente concebidos;
2. Ampliaron la cobertura hacia otras escuelas o aún países;
3. Tienen datos cuantitativos del impacto sobre el indicador definido: deserción y repitencia;
4. En algunos casos:
 - a. Tuvieron adjudicación de fondos adicionales
 - b. Fueron institucionalizados por los Ministerios de Educación;
5. fueron reportadas como exitosas por entidades internacionales, en función de los resultados de impacto alcanzados.

A continuación se presenta el resumen de cada una de las experiencias con los siguientes elementos:

- a. Nombre de la experiencia
- b. Institución responsable
- c. Período de duración de la experiencia
- d. Descripción
- e. Población que participó
- f. Metodología empleada
- g. Logros o resultados
- h. Bibliografía de la experiencia

Se hace la salvedad que aunque todas las experiencias seleccionadas se identificaron como exitosas, no en todos los casos se definieron los indicadores de logro o impacto alcanzado.

Se sugiere aprovechar las direcciones electrónicas que se proporcionan para ampliar la información de las experiencias, en aquellos casos en los cuales se considere necesario para los fines de implementación de cada equipo técnico. Al final del resumen se incluyen direcciones electrónicas adicionales que presentan un promedio de 20 experiencias de éxito cada una.

Experiencia No. 1

| | |
|---------------------------------|------------------------------|
| País | GUATEMALA |
| Nombre de la experiencia | Nueva Escuela Unitaria (NEU) |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|-------------------------|---------------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--|
| Institución responsable | Ministerio de Educación | | | | | | | | | | | | | | |
| Período de duración de la experiencia | 1989-1998 | | | | | | | | | | | | | | |
| Descripción | <p>Programa de aprendizaje activo diseñado para las escuelas unidocentes, que predominan en el sector rural de Guatemala. Propone un currículum que asigna gran importancia a la participación comunitaria y al comportamiento democrático.</p> <p>Constituyendo una de las tres iniciativas técnicas propuestas por el Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Básica, (BEST), este proyecto se inició en forma piloto en 1989 coordinado por la AED (Academy for Educational Development, de los Estados Unidos). Al año 98, se aplicaba en 1.300 establecimientos, cuya gran mayoría (78%) corresponden a escuelas privadas fundadas por grupos cafeteros, azucareros, de iglesia, fondos de desarrollo social del gobierno, entre otros.</p> <p>Inspirado en la experiencia colombiana Escuela Nueva, este proyecto se basa en:</p> <table border="1" data-bbox="423 930 1349 1402"> <tr> <td data-bbox="423 930 886 1052">docentes: facilitadores/especialistas del aprendizaje</td> <td data-bbox="886 930 1349 1052">aprendizaje cooperativo</td> </tr> <tr> <td data-bbox="423 1052 886 1104">Instrucción personalizada</td> <td data-bbox="886 1052 1349 1104">promoción flexible</td> </tr> <tr> <td data-bbox="423 1104 886 1157">educación democrática</td> <td data-bbox="886 1104 1349 1157">aprendizaje activo</td> </tr> <tr> <td data-bbox="423 1157 886 1209">toma de decisiones compartida</td> <td data-bbox="886 1157 1349 1209">aprendizaje autoadministrado</td> </tr> <tr> <td data-bbox="423 1209 886 1262">tutorías de pares y grupos etéreos</td> <td data-bbox="886 1209 1349 1262">liderazgo estudiantil</td> </tr> <tr> <td data-bbox="423 1262 886 1350">maestros entrenados por maestros</td> <td data-bbox="886 1262 1349 1350">instrucción en grupos pequeños</td> </tr> <tr> <td data-bbox="423 1350 886 1402">rincones de aprendizaje</td> <td data-bbox="886 1350 1349 1402"></td> </tr> </table> <p>Investigaciones recientes destacan que, en comparación con escuelas tradicionales, las escuelas de este programa logran una mayor retención de los alumnos en los primeros grados de la enseñanza básica; sus alumnos leen mejor; la mitad de los docentes trabajan con éxito en salas multigrado y se desarrolla una mayor interacción en pequeños grupos de alumnos. Sostienen, además, que los docentes aplican una metodología activa de enseñanza; tienen mayor entrenamiento para trabajar con alumnas mujeres y estudiantes mayas; y muestran una actitud positiva hacia el cambio. No obstante, ellos no se han involucrado en la toma de decisiones relativas a la escuela.</p> <p>Respecto de los materiales de aprendizaje, indican que estas escuelas disponen de una cantidad considerablemente mayor de material de instrucción. Destacan, además, un impacto positivo sobre la actitud de</p> | docentes: facilitadores/especialistas del aprendizaje | aprendizaje cooperativo | Instrucción personalizada | promoción flexible | educación democrática | aprendizaje activo | toma de decisiones compartida | aprendizaje autoadministrado | tutorías de pares y grupos etéreos | liderazgo estudiantil | maestros entrenados por maestros | instrucción en grupos pequeños | rincones de aprendizaje | |
| docentes: facilitadores/especialistas del aprendizaje | aprendizaje cooperativo | | | | | | | | | | | | | | |
| Instrucción personalizada | promoción flexible | | | | | | | | | | | | | | |
| educación democrática | aprendizaje activo | | | | | | | | | | | | | | |
| toma de decisiones compartida | aprendizaje autoadministrado | | | | | | | | | | | | | | |
| tutorías de pares y grupos etéreos | liderazgo estudiantil | | | | | | | | | | | | | | |
| maestros entrenados por maestros | instrucción en grupos pequeños | | | | | | | | | | | | | | |
| rincones de aprendizaje | | | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>los padres respecto de la escuela y la enseñanza recibida por sus hijos.</p> <p>Se concluye que esta experiencia demuestra que, aún en condiciones de pobreza extrema, los maestros y las comunidades pueden transformar sus escuelas, las que pueden llegar a ser foco de energía para la comunidad en que se insertan y agentes de cambio duradero. Demuestra, así, que los movimientos sociales de base pueden cambiar tanto una escuela individual como la comunidad, afectando incluso a un centralizado Ministerio de Educación.</p> |
| <p>Población que participó</p> | <p>Escuelas rurales unidocente</p> |
| <p>Metodología empleada</p> | <p>Resumen del Documento</p> <p>Para este evaluador, le NEU es quizás la reforma educativa de mas éxito que haya observado en mas de los 30 años de práctica en casi 20 países alrededor del mundos. La capacitación docente ha producido cambios radicales en el curriculum, en los materiales de instrucción, en el desarrollo comunitario, en el aprendizaje activo y participativo, en las prácticas pedagógicas en el aula, en los comportamientos democráticos y en el rendimiento estudiantil hacia metas muy positivas y en forma muy costo - efectiva.</p> <p>Documento Completo</p> <p>La Escuela Nueva Unitaria de Guatemala</p> <p>Informe Preliminar</p> <p>Por el Dr. Richard J. Kraft</p> <p>Proyecto ABEL Academia para el Desarrollo Educativo</p> <p>Universidad de Colorado - - Boulder</p> <p>Antecedentes de la visita.</p> <p>El Banco Mundial y el proyecto Abel de la agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) , bajo un contrato con la Academia para el Desarrollo Educativo han venido participando en un estudio internacional sobre los programas de capacitación para docentes que se llevan a cabo antes y durante el trabajo. En el estudio se analizan detalladamente las investigaciones y evaluaciones mundiales (tanto de países desarrollados como en desarrollo) sobre docencia, aprendizaje, actitud de los maestros, escuelas eficientes y una amplia gama de otros aspectos. Además tres evaluadores están visitando los programas de aproximadamente doce países de Centro y Sur América, África, Asia y el medio oriente. Los resultados de estas visitas se incluirán como estudios de caso detallados dentro del informe final, el cual se espera tener terminado en agosto de 1997.</p> <p>Como parte de este estudio internacional, se seleccionó el Proyecto BEST (Un proyecto financiado por la USAID en Guatemala) y, específicamente se decidió visitar la Nueva Escuela Unitaria (NEU), ya que los análisis de</p> |

las investigaciones y evaluaciones hechas indican cómo este proyecto conjugaba varios componentes programáticos, trabajados con éxito. Aunque la capacitación de los maestros es solo uno de los componentes de la NEU, es primordial e inseparable de los otros componentes del programa. Más Adelante se describen los resultados generales de la visita, los cuales se basan parcialmente, en las investigaciones y evaluaciones del programa realizadas por evaluadores internos y externos; en las visitas de observación a una sesión de capacitación de la NEU: visitas a tres escuelas NEU, a dos escuelas públicas tradicionales, a una escuela normal pública y a dos privadas. También se entrevistaron maestros, alumnos, promotores, capacitadores de docentes, personal del proyecto, funcionarios del Ministerio de Educación, de USAID, funcionarios regionales del Ministerio de Educación y Supervisores.

Resultados Generales.

Para este evaluador, le NEU es quizás la reforma educativa de mas éxito que haya observado en mas de los 30 años de práctica en casi 20 países alrededor del mundo. La capacitación docente ha producido cambios radicales en el curriculum, en los materiales de instrucción, en el desarrollo comunitario, en el aprendizaje activo y participativo, en las prácticas pedagógicas en el aula, en los comportamientos democráticos y en el rendimiento estudiantil hacia metas muy positivas y en forma muy costo - efectiva.

Resultados Específicos y Advertencias.

A. Reforma Educativa.

Al Estudiar las reformas educativas a nivel mundial se observa el abundante volumen de materiales curriculares buenos que se han producido pero que no han logrado cambiar las prácticas de los docentes en el aula. Los maestros realmente no utilizan las guías de enseñanza; los nuevos textos son tan difíciles que los estudiantes no los leen: los nuevos elementos diseñados para que los niños manipulen al estudiar matemáticas no se usan: el aprendizaje activo sugerido no ayuda a mejorar el rendimiento; los maestros se resisten a las reformas dictadas desde los niveles superiores; y los esfuerzos por un desarrollo comunitario no cambian nada, Parece que la NEU es la feliz excepción a este oscuro panorama.

Integrado: La mayor fuerza de esta reforma educativa se apoya en que todos los componentes de la reforma son integrados y coherentes. En lugar de tener grupos separados trabajando: (1) en los marcos de referencia del currículum, (2) en la capacitación de los maestros y (3) en los materiales y textos educativos, en la NEU todos los componentes fueron diseñados conjuntamente por el mismo grupo de maestros y reformadores educativos.

De la base hacia arriba: Contrario a lo que ocurre en otros movimientos de reforma educativa, ésta surgió de los maestros, los padres y los mismos estudiantes: desde la comunidad, no en los círculos nacionales o

regionales del Ministerio de Educación. Increíblemente, esto produjo un altísimo nivel de aceptación entre los maestros y entre los otros actores que tienen que realizar la reforma.

- Proceso - Resultados: Muchos movimientos de reformas educativas por que se concentran exclusivamente en el proceso de la reforma, sin un resultado. Por otro lado, otras innumerables reformas, particularmente en América Latina, se dedican al "producto" pero frecuentemente en forma dictatorial, de arriba hacia abajo, teniendo poco en cuenta quienes están involucrados o cómo se realizará la reforma.

- Voluntario: Un aspecto clave parece ser que la NEU no se impuso a la fuerza a los maestros o a la comunidad. Sí se expande y, cuando se haga para incluir mucho más escuelas, el Ministerio de Educación debe considerar determinadamente cómo hacerlo lentamente y con participación voluntaria.

- Desburocratizado: Son pocos, si es que los hay, los ejemplos de reformas escolares efectivas burocratizadas en el mundo. Aunque hubo y continúan habiendo unos pocos "promotores", ésta fue una reforma altamente descentralizada. El reto será muy grande al llevar la experiencia "a escala" dados los antecedentes en todo el mundo de cómo los Ministerios Centrales "destruyen" la mayoría de los esfuerzos que se hacen con las reformas.

- Liderazgo: En la Mayoría de las reformas que han tenido éxito siempre se encuentra un líder carismático y en este caso es Oscar Mogollón quien surge como el individuo clave que ha ayudado a mantener la meta y a conseguir que el programa continúe. Para la próxima fase de la reforma se necesitan administradores efectivos, con un gran compromiso. Es muy improbable que haya suficientes individuos capacitados para continuar con la reforma a nivel nacional y que no destruyan los componentes más efectivos.

- Programas Piloto/Modelo: Muchas reformas intentan cambiar una región o toda una nación y todas han fallado. La NEU empezó en una pequeña zona, con pocas escuelas y participantes voluntarios; la expansión se ha efectuado asegurando el éxito de la empresa.

- Cambio Positivo: Uno de los componentes más interesantes de la NEU es su excepcional capacidad para producir cambios positivos y democráticos sin proponer una ideología radical. Esto último es lo que ha destruido movimientos similares en los países del Tercer Mundo.

- Costo-Efectiva: Se ha utilizado financiación externa e internacional para apoyar los esfuerzos de capacitación de docentes y el desarrollo de materiales educativos curriculares. La NEU ha comprobado ser una experiencia costo-efectiva al comprar el gran número de niños que no abandona las escuelas NEU en contraste con los datos de las escuelas tradicionales. Para asegurar que este objetivo continúe al llevar el programa a escala, es necesario que se sigan realizando estudios de

costo-beneficio.

- Investigaciones y Evaluaciones Regulares: Expertos internos y externos regularmente han hecho evaluaciones e investigaciones sobre el programa de la NEU lo cual le da una mayor credibilidad de la que puede encontrarse en otras muchas reformas educativas.

- Localización y Comunicación: Son muchas las reformas que tienen éxito solo en ambientes urbanos, adinerados o en colegios privados. La NEU está dirigido hacia las comunidades más pobres y aisladas y aun así ha tenido éxito. Estas comunidades tienen una mayor libertad para experimentar porque los supervisores tienden a ignorarlas. sería interesante saber si otras comunidades más urbanas, burocráticas y acomodadas permitirían implementar este tipo de innovación "radical" con sus niños y en sus escuelas. Otro factor que ha ayudado a hacer mas exitosa la NEU ha sido el sistema de comunicación, cuidadosamente diseñado, no basado en tecnología costosa, sino en nuevas redes de comunicación entre los maestros de escuelas vecinas.

B. Curriculum y Materiales Educativos.

Una buena teoría y una buena practica marcha a la par. La NEU consiste de un puñado de proyectos que combinan la sensibilidad cultural, el aprendizaje centrado en el alumno, un curriculum dentro de un marco de aprendizaje personalizado y participativo y una serie de materiales educativos. Otros proyectos hablan con vehemencia de la filosofía "humano-constructiva" pero la NEU es uno de los pocos que en realidad la practica.

- Flexibilidad: Este es el único curriculum observado por este evaluador en el tercer Mundo, realmente flexible y diseñado en tal forma que los estudiantes avanzan a su propio ritmo, de acuerdo a una genuina política de "promoción flexible"

- Maestros de Primaria y Autores del Material: a diferencia de la mayoría de cartillas, textos y guías para los maestros del Tercer Mundo, en la NEU fueron los propios maestros de primaria quienes prepararon los materiales y no "expertos" nombrados por el Ministerio o por las Universidades, o maestros de secundaria que poseen poco o ningún conocimiento sobre el aprendizaje, crecimiento y desarrollo de los niños. Las guías para los maestros son cortas y orientadas hacia el proceso de aprendizaje en lugar de ser unas guías enormes preparadas por expertos ajenos a las condiciones locales y que los maestros en todo el mundo no tienen en cuenta.

- Personalizada: Hace casi cien años se viene discutiendo en la literatura educativa la necesidad de ofrecer una educación personalizad pero son pocos los países del tercer Mundo (o aun las escuelas de países desarrollados) donde se hacen esfuerzos para levar la a cabo. El curriculum de la NEU, por medio de las cartillas, ha desarrollado un enfoque único para la instrucción personalizada a la vez que promueve el

aprendizaje cooperativo.

- **Práctica con teoría:** En los movimientos de reforma educativa abundan los fracasos experimentales bien cimentados en lo teórico pero con poca o ninguna relación con la realidad en el aula de clase. El currículum de la NEU contiene una sólida base teórica y constructiva, utilizando enfoques ya probados y comprobados en el ambiente de pobreza de las comunidades y de las escuelas rurales donde se encuentra y no en ambientes de opulencia, urbanos o privados donde casi cualquier innovación podría tener éxito.

- **Currículum apropiado al ambiente local y cultural:** Aunque en el mundo los programas de estudio son muy poco acordes con la realidad local y cultural, la NEU ha podido hacer una buena labor en este sentido, a diferencia de muchos otros proyectos en otros países, por su énfasis rural y descentralizado, este logro se ha conseguido en gran parte por la activa participación de los maestros locales en el desarrollo de los materiales.

- **Bilingüe:** La NEU ha realizado grandes esfuerzos para desarrollar materiales bilingües en idioma indígena y español para algunos de los grupos más numerosos de la población indígena. Esta práctica coincide con la política nacional y es una clara prueba del compromiso del Estado hacia los grupos no hispanoparlantes y a los otros idiomas vernáculos. Por otro lado, muchos padres de comunidades indígenas quieren que la educación de sus hijos se imparta en español, lo cual complica el aprendizaje de los niños. Se presentan, además otros problemas ya que no se encuentran suficientes maestros realmente bilingües para algunos grupos indígenas y faltan materiales para niños y adultos, escritos y publicados en algunos de los idiomas indígenas.

- **Filosofía Educativa Clara y Sencilla:** "APRENDER, PRACTICAR, APLICAR" Estas tres palabras aparecen casi en todas las paginas de cada manual, cartilla y guía curricular, fortaleciendo así la importancia de cada uno de los componentes. Aunque estas tres palabras aparecen en materiales curriculares alrededor del mundo, en una extensa mayoría de las aulas del tercer mundo se concentra solamente en la primera de estas palabras, con ejercicios de memorización de grandes cantidades de información y frecuentemente de prácticas repetitivas pero muy poco tratando de aplicar lo recientemente aprendido a alguna situación de la "vida real". La NEU presenta una alternativa muy interesante que intenta romper el síndrome de la "torre de marfil" tan predominante en el sistema escolar del mundo entero.

- **Habilidades de Comunicación:** Aunque todas las escuelas aseguran que hacen énfasis en muchas de las formas de : escrita, oral, auditiva y lectora, el modelo de la NEU ha superado todo lo que se ve en la mayoría de aulas de clase de los países del Tercer Mundo. Los niños realmente leen otros libros que no son solamente sus textos, no solo se les permite sino que se les estimula a que lleven libros de la biblioteca a sus casas. Los estudiantes escriben en sus propias palabras y con sus propios pensamientos en vez de copiar interminablemente del tablero, lo cual

caracteriza a un 99% de las aulas tradicionales.

· Rincones / Centros de Aprendizaje: Los maestros y promotores de las NEU han hecho una tarea excepcional recolectando materiales disponibles en sus alrededores, de bajo o ningún costo, para utilizarlos en las aulas de clase. Para este observador, la mesa de arena, utilizada en las prácticas de escritura, es una innovación excelente, así como también la amplia gama de elementos que los niños manipulan para aprender matemáticas y los materiales recolectados para el estudio de las ciencias. Aunque aparentemente los maestros y los niños de segundo a sexto saben como utilizar los rincones, los maestros no parecen tener la suficiente confianza todavía para ayudar a los niños de preescolar y primer grado a que utilicen los materiales necesarios para fomentar los primeros aprendizajes de lectura, matemáticas y otras habilidades básicas.

· Solución a los Problemas en Forma Reflexiva y Creativa: Aunque han surgido críticas sobre los materiales de las cartillas de la NEU por no ser "constructivas", este evaluador observo que a pesar de que algunos de los componentes (constructivitas) aparecen en los textos tradicionales y las guías para maestros, es en las cartillas de la NEU donde se proponen una mayor cantidad de actividades que le proporcionan al estudiante la oportunidad de solucionar los problemas en una forma más creativa de lo que podría ocurrir en un 99% de las aulas de clase tradicionales.

· Biblioteca Escolar: Muchos países del Tercer Mundo han empezado a establecer pequeñas bibliotecas en sus escuelas pero la NEU es una de las pocas que este evaluador haya visto que estimula a los estudiantes para que lean durante el calendario escolar y mas aun, les permite a los niños llevar los libros a sus casas para que les lean a sus padres, quienes frecuentemente, son analfabetas, Esta es la única experiencia en que los mismos niños tienen la responsabilidad de la biblioteca.

C. Maestros y Capacitación Docente

Nota del Evaluador: "El treinta años de trabajo internacional no había nunca observado aulas de clase en países del Tercer Mundo que no fueran totalmente dominados por la tiza y el discurso, por copiar y por memorizar. La NEU es única en su capacidad de cambiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

· Capacitación en Servicio: La NEU es predominantemente un modelo de capacitación en servicio y excelente en este aspecto. Un elemento decisivo para conseguir los logros alcanzados ha sido elegir a los maestros que ejercen en comunidades rurales e indígenas y capacitarlos para que laboren exitosamente en su propio ambiente, en lugar de tomar maestros de las zonas urbanas que no son indígenas y quienes a menudo rechazan partir a las zonas rurales; además, por las diferencias culturales y por el idioma son incompetentes, se ausentan de la escuela durante los fines de semana por 2 o 4 días y quieren "escaparse" lo mas pronto para la ciudad.

· Las Escuelas Normales: Las Escuelas Normales nacionales y públicas

del Gobierno, no parecen conocer o entender la NEU, sus procesos, filosofía o sus programas de capacitación o su currículum. Por el contrario, varias Normales privadas y religiosas han adoptado el modelo con todo entusiasmo y están capacitando maestros con mucho éxito para las escuelas rurales e indígenas.

- Profesionalismo Docente: Un Factor Clave en el éxito de la NEU es el trato que se le da a los "maestros como profesionales". Los expertos en educación rural e indígena son los mismos maestros rurales e indígenas y la NEU es el único programa que los ha involucrado en todos los aspectos para reformar sus escuelas. Los programas que no respetan a sus maestros están irrevocablemente destinados al fracaso.

- Capacitadores o Promotores de los Maestros: La NEU utiliza un modelo de "maestros capacitadores de maestros", una estrategia muy especial que ha sido clave en el éxito alcanzado. Otra importante forma de capacitación se encuentra en los "círculos de maestros" donde los maestros comparten sus percepciones con sus colegas en reuniones mensuales realizadas en sus escuelas. Un factor más son las visitas de los maestros a las aulas de las escuelas de sus colegas para aprender nuevas técnicas de enseñanza. Para que se produzca un cambio positivo en las prácticas de enseñanza es más provechoso hacerlo por medio de observación, modelos y ensayos de nuevas técnicas en vez de estudiar modelos teóricos en una "torre de marfil" de una universidad o de una escuela normal.

- Manuales de Capacitación de Maestros: Estos manuales o módulos los diseñaron los maestros para que los utilicen otros maestros rurales. El lenguaje utilizado es sencillo, sin ser simplista, y es una guía excelente para entrenar más maestros.

- Maestros de Segunda o Tercera Generación: Obviamente, los maestros de este primer grupo o generación de la NEU se sienten muy comprometidos con el proceso y filosofía del programa, seguramente por su activa participación en escribir y validar los materiales y en capacitar a otros para que los utilicen. Queda por ver si las futuras generaciones de maestros se sentirán tan entusiasmados con estos materiales que ellos no han desarrollado directamente.

- Actitud de los Maestros: Quizás el factor más importante en la NEU ha sido el cambio tan radical en la actitud de los maestros en el aula de clase, En lugar de utilizar el modelo característico en casi todas las escuelas tradicionales en el mundo entero de tiza, discurso, copiar y memorizar, en la NEU no se ve a los maestros escribiendo en el tablero o a los niños copiando información del tablero a sus cuadernos. Es sorprendente ver en un país del Tercer Mundo el éxito logrado en cambiar tan radicalmente los hábitos de enseñanza del maestros, lo cual se debe, aparentemente a muchos factores, incluyendo. los talleres de capacitación maestro a maestro, las cartillas de los niños y al aprendizaje participativo.

D. Comunidad

Cuando se les pregunto a los padres por qué dedicaban tantos días a construir el área de juego de la escuela, ellos respondieron: "por nuestra escuela y queremos lo mejor para nuestros niños." El comité de madres, encargado del programa de la leche y nutrición, contestó con las mismas palabras. En el ámbito mundial es muy raro encontrar este sentido de "propiedad".

- Asociación Pública y Privada: Un factor fascinante de la cobertura de la NEU es el interés de los cafeteros en desarrollar escuelas bajo este programa en sus grandes fincas. Esta asociación entre la sociedad civil y la pública es una innovación apasionante y que podría ampliarse a otras áreas urbanas por medio de contactos con empresas, agencias gubernamentales y otras organizaciones.

- Proyectos Comunitarios: Cumpliendo con los compromisos de la NEU de "aplicar" lo que se aprende en la escuela, los maestros y los miembros de la comunidad han identificado varias necesidades comunitarias y han buscado soluciones conjuntas a las mismas.

- Organizaciones No Gubernamentales: Son muy alentadores los contactos que tiene la NEU con bastantes organizaciones no gubernamentales como Plan Internacional, Don Bosco y Talía Kumi, para nombrar unas pocas. Un reto importante para NEU es tratar de mantener y ampliar estos contactos a la vez que se buscan nuevas relaciones con entidades regulares del gobierno y de otras agencias públicas cuando el programa se lleve a escala nacional.

- Desarrollo Rural y Urbano: La NEU ha probado que tiene éxito como un modelo rural para el desarrollo comunitario y educativo. será importante ver si el modelo podría hacer funcionar a nivel urbano donde los modelos jerárquicos y burocráticos tienden a dominar estas áreas.

E. Estudiantes

Entrevistador: "¿Por que vienen a la Escuela?" Estudiantes: "Por que aprendemos nuevas cosas y de verdad nos gusta la escuela"

- Liderazgo: este evaluador no havia observado nunca, ni el mundo desarrollado o en desarrollo, un liderazgo estudiantil tan amplio en las aulas de clase y en las responsabilidades escolares como la NEU. Los líderes estudiantiles y los comités están encargados de la biblioteca, la limpieza de la escuela, llevas asistencia, reuniones de toda la escuela, nutrición, salud y muchas otras actividades. esta fe en la habilidad de los niños para realizar esta gran variedad de tareas no es solo diga de encomio sino también muy peculiar. Este evaluador no había presenciado en ninguna otra parte del mundo las reuniones escolares dirigidas por los mismos estudiantes a nivel de primaria. La capacidad de liderazgo de los niños fue excepcional: consiguieron que todos los niños, aun los mas pequeños y tímidos, hablaran en frente de toda la escuela.

- Comportamiento Democrático: A la pregunta de cual creían que era el componente mas importante de la NEU, un supervisor regional dijo que la

capacitación democrática que demostraban tanto niños como padres. dada las condiciones históricas tan conflictivas de la población rural e indígena de Guatemala, este puede ser realmente el componente más importante de este excelente programa y uno que se debe cuidar con mucho esmero al planear ampliarlo a nivel nacional.

- **Disciplina:** Aunque parece que los niños guatemaltecos se comportan bien en general tanto en las escuelas tradicionales como en la NEU, la autodisciplina ejercida por los niños de la NEU en ausencia total de los maestros fue absolutamente excepcional y en contraposición a lo que se observa en las clases "tradicionales" de Guatemala y de la mayoría de los países del mundo.

- **Aprendizaje Cooperativo:** Aunque este movimiento se discute en todas partes, en pocas aulas de clase se practica realmente. Las clases de la NEU utilizan una forma de aprendizaje participativo basado en las actividades de las cartillas. el modelo no parece estar trabajando perfectamente ya que a veces parece que hay grupos de niños que trabajan individualmente en problemas similares de las cartillas. Sin embargo este evaluador pudo observar más ejemplos de participación estudiantil real en las escuelas de la NEU que en cualquier otra parte del mundo en desarrollo. Parece funcionar muy bien que haya niños monitores en cada nivel lo mismo que la tutoría entre los compañeros o de los mayores a los menores de edad. Estas dos estrategias han probado ser fuertes instrumentos para un buen aprendizaje alrededor del mundo.

- **Evaluación Continua, Dominio de los Temas y promoción Flexible:** Estos elementos son absolutamente esenciales para el éxito de la NEU y si se abandonan toda o la mayoría de la expansión que se proponen hacer, será un fracaso. La clave para lograr éxito es la utilización de las cartillas preparada para que el niño aprenda a su propio ritmo lo cual facilita la evaluación continua, el dominio de las materias estudiadas y un ritmo de aprendizaje personalizado. Si el ministerio de Educación suple solamente las guías generales para el maestro y los libros de texto para los estudiantes, sin las cartillas para los niños, todo el sistema se derrumbara. Demasiados países consideran la promoción Automática o el Fracaso Escolar como las únicas posibilidades y así ninguna de las dos mejora o, ayuda muy poco a mejorar, el rendimiento estudiantil. Se garantiza que ambas fracasaran. La política de la NEU de promoción flexible es la intervención programática más exitosa que este evaluador haya observado en cualquier país del Tercer Mundo.

- **Rendimiento:** El rendimiento parece ser similar en las escuelas NEU y en las tradicionales, a pesar de tener una base estudiantil mayor. Los estudiantes con capacidades inferiores en las escuelas tradicionales tienden a desertar mientras que en la NEU permanecen y aun así el rendimiento se mantiene igual lo cual es un resultado muy positivo.

- **Asistencia escolar:** La asistencia de los niños a las escuelas NEU parece ser mucho mayor que en las escuelas tradicionales a pesar de su localización en zonas lejanas rurales, la supervisión estudiantil y otros factores que harían pensar que la asistencia no sería tan buena. En realidad, los estudios indican que se dictan más días de clase con

asistencia superior que en las escuelas tradicionales.

· La Equidad de Género: Aun en ambientes rurales e indígenas, tradicionalmente machistas, las niñas están ocupando la mayoría de los puestos de liderazgo y en realidad se encontraron más niñas que niños matriculados en las escuelas. Los estudios indican que en la mayoría de escuelas NEU, la equidad de género se ha logrado en la participación en las aulas de clase. El programa de becas parece que ha ayudado a mejorar la asistencia y la retención en las niñas.

IV. La Escuela Nueva

Las raíces de la Escuela Nueva deben buscarse en la Escuela Nueva Unitaria promovida por la UNESCO como metodología para tratar la mirada de problemas enfrentados por los educadores que trabajan en las áreas rurales. La escuela Unitaria fue planteada para permitir a la escuela operar con un solo maestro que utilizaba tarjetas con instrucciones, las cuales le permitían trabajar con varios grupos a la vez. Se puso el énfasis en el aprendizaje activo y en la promoción automática (Levine and Lockheed, 1991). La escuela Nueva Unitaria nunca fue ampliamente difundida en Colombia porque los responsables de la política escolar nunca llegaron a un consenso respecto a una estrategia nacional.

A. El diseño de la Escuela Nueva.

El énfasis de la Escuela Nueva es similar al de la escuela Unitaria. La Escuela Nueva busca mejorar la calidad de la educación por la vía de un proceso activo de enseñanza-aprendizaje, un sistema de promoción flexible, relaciones más cercanas entre la escuela y la comunidad, y un currículo apropiado para llenar las necesidades del estudiante del campo. El programa fue diseñado tratando de evitar los problemas del programa de escuela Unitaria. Una característica única del diseño de la Escuela Nueva es su integración y su dependencia de tres agentes de cambio: el maestro, el estudiante y la comunidad.

Otros rasgos adicionales hacen el programa excepcionalmente atractivo. Por ejemplo, los materiales usados por los estudiantes son económicamente alcanzables. Un juego de materiales es duradero y puede ser utilizado por más de un niño. El currículo se adapta a la vida diaria de los estudiantes. Además, la Escuela Nueva alienta la participación en los asuntos de la escuela por medio de la participación en su gobierno, lo cual también fomenta la cooperación, la camaradería, la solidaridad y la participación. Finalmente, se organiza una pequeña biblioteca para apoyar las actividades escolares.

Las expectativas y las demandas que se les hacen a los maestros de la Escuela Nueva son múltiples y desafiantes. Se espera que los maestros tengan actitudes positivas hacia las nuevas metodologías, las regiones rurales, los administradores y los consejeros técnicos. Los maestros deberían convertirse más en facilitadores o guías que en meros instructores. Se espera que los maestros se conviertan en líderes activos de la comunidad y ellos tienen que manejar los componentes del

| | |
|---------------------------------|---|
| | programa con eficiencia. |
| Logros y/o resultados | <p>Se extendió al doble de su mandato original</p> <p>Mostró resultados en un promedio de 5% de incremento en los indicadores de impacto.</p> <p>Se expandió a otros países en América Latina.</p> |
| Referencia bibliográfica | <p>Kraft, R. "Rural Educational Reform in the Nueva Escuela Unitaria of Guatemala" Academy for Educational Development, Washington D.C. USA. May, 1998.</p> <p>http://www.aed.org/intl/latin.html</p> <p>http://www.volvamos.org/enguatemala.html</p> |

Experiencia No. 2

| | |
|--|--|
| País | COSTA RICA |
| Nombre de la experiencia | Programa para el Mejoramiento Integral de la Calidad de la Educación de las Escuelas Unidocentes |
| Institución responsable | Ministerio de Educación Pública |
| Período de duración de la experiencia | 1995-1997 |
| Descripción | <p>Busca la superación de desigualdades entre la educación urbana y la rural, mediante una estrategia educativa que garantice una mejor calidad de la educación en este tipo de escuelas, las que representan el 40% del total de establecimientos de I y II ciclos de la Educación General Básica en el país. Postula un nuevo modelo de educación para las áreas rurales, la capacitación y formación especial de maestros unidocentes y la introducción de metodologías y técnicas apropiadas para la enseñanza unidocente.</p> <p>Iniciado con carácter experimental en 1995, y orientado por las metodologías aplicadas en los programas de la Escuela Nueva de Colombia, ha estado apoyado por UNICEF y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, PROMECE de Costa Rica.</p> <p>De aplicación gradual, y habiéndose desarrollado en dos regiones en 1997, pretende cubrir la totalidad de escuelas unidocentes del país. Para el logro de sus objetivos, el programa incluye cuatro componentes:</p> <p>Formación y capacitación del maestro unidocente Dotación de materiales y equipo para el aprendizaje Desarrollo de programas, fichas y textos educativos Infraestructura y mobiliario Desarrollo de un modelo experimental de escuela rural.</p> |
| Población que participó | Escuelas unidocentes |
| Logros y/o resultados | S/E |
| Referencia bibliográfica | Ministerio de Educación Pública. http://www.mep.go.cr/unidocentes.asp |

Experiencia No. 3

| | |
|--|--|
| País | NICARAGUA |
| Nombre de la experiencia | Escuelas Modelo |
| Institución responsable | Ministerio de Educación, Cultura y Deportes |
| Período de duración de la experiencia | 1998-2003 |
| Descripción | <p>Basadas en la experiencia de la Escuela Nueva aplicadas en Colombia y en Guatemala, las Escuelas Modelo se iniciaron en el contexto del Programa de Educación Básica (BASE I) a mediados de la década de los 90.</p> <p>Estas Escuelas se caracterizan por los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje centrado en el alumno. El docente actúa como facilitador, enfatizando tanto el proceso como los resultados de los aprendizajes. • Enseñanza-aprendizaje es un proceso activo desarrollado en forma individual o en grupo (tutorías entre compañeros y alumnos de diferentes edades). • Desarrollo de manuales y guías para docentes, libros de texto para estudiantes y material de instrucción ad hoc. • Transformaciones en el ambiente de la sala de clases (rincones de aprendizaje, etc.). • Bibliotecas de aula y de la escuela, y centro de recursos para el aprendizaje. • Compromiso de docentes y autoridades. • Apoyo del Ministerio de Educación. • Liderazgo democrático y participación estudiantil en gobierno escolar • Participación de los padres y de la comunidad. • Funcionan tanto en escuelas regulares como multigrado. • <p>Funcionan en escuelas rurales y urbanas.</p> <p>Evaluaciones sobre la experiencia indican que las Escuelas Modelo funcionan con mejores resultados, tienen una participación activa de los estudiantes en las aulas de clase y usan efectivamente los materiales didácticos. Sugieren, asimismo, que tienen mayores tasas de incorporación a 5º de enseñanza primaria que los promedios nacionales.</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| | Además, destacan los logros en la capacitación de los padres y su compromiso con la escuela, quienes asisten a reuniones, contribuyen con jardines, juegos didácticos y mejorando las condiciones materiales de la escuela. |
| Población que participó | Escuelas unidocente |
| Metodología empleada | <p>La Ayuda de USAID en Nicaragua si hace la diferencia.</p> <p>El actual programa de desarrollo de USAID Nicaragua comenzó en 1998 y concluirá en 2003.</p> <p>Durante los últimos cinco años, USAID ha centrado sus esfuerzos en las siguientes áreas, donde ha logrado importantes resultados:</p> <p>Durante los últimos cinco años, USAID ha concentrado sus esfuerzos en las áreas mencionadas, y ha logrado resultados significativos:</p> <p>Democracia y Gobernabilidad. El apoyo de USAID a actividades de educación y registro de votantes, así como a observadores electorales, ayudó a Nicaragua a lograr elecciones presidenciales en noviembre de 2001 que fueron aceptadas como libres y justas tanto por los nicaragüenses como por la comunidad internacional. Las actividades en la reforma judicial contribuyeron al establecimiento de una Oficina de Defensa Pública en Managua, un nuevo Ministerio Público y una Procuraduría General de Justicia. En diciembre de 2002 entró en vigor un nuevo Código Procesal Penal, para cuya elaboración se contó con el apoyo de USAID. Este nuevo código, entre otras características, promueve la transparencia y el debido proceso en el sector de justicia por medio de juicios orales públicos y amplía el papel de los jurados. USAID ha ayudado a aumentar la transparencia y rendición de cuentas en el gobierno en formas que han contribuido al encausamiento de antiguos altos funcionarios gubernamentales por actos de corrupción.</p> <p>El programa de democracia ha sido ejecutado por dos contratistas estadounidenses: la Universidad Internacional de la Florida y Checci and Company. Organizaciones de la sociedad civil y de derechos humanos que incluyen al Grupo Fundemos, Universidad Centroamericana– Centro de Ayuda Legal, Colectivo Gaviota, Fundación Xochilt-Acatl en León, Comisión Diocesana de Asesoría Legal, Matagalpa, y Catholic Relief Services han recibido subdonaciones a través de la asociación de USAID con Johns Hopkins University para promover la participación ciudadana en la toma de decisiones, la protección de los derechos humanos y el monitoreo de las instituciones de gobierno.</p> <p>Desarrollo Rural y Gestión de Recursos. Para fines de 2002, las actividades agrícolas de USAID habían beneficiado a más de 87,000 productores. Estas actividades incluían riego por goteo, agricultura orgánica y diversificación de cultivos. Bajo la actividad de promoción de semillas, el volumen de la semilla certificada usada en Nicaragua aumentó a más de 180,000 quintales, produciendo cosechas impresionantes durante el año. La cartera de préstamos de las cooperativas de ahorro y crédito apoyadas por USAID aumentó de</p> |

US\$73,600 a US\$4 millones. El programa de micro-empresa aumentó los ingresos para más de 108,000 empresarios (siendo el 85% de ellos mujeres), a través de pequeños préstamos y capacitación para mejorar sus habilidades empresariales, la productividad y el acceso al mercado.

Estos programas han sido ejecutados por varias Organizaciones Privadas Voluntarias de Estados Unidos, Organizaciones Internacionales Públicas y contratistas que incluyen a Auxilio Mundial, Cooperative League of the United States of America (CLUSA), Winrock International, Associates in Rural Development, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), CARANA Corporation y Michigan State University.

USAID/Nicaragua ha apoyado seis áreas de importancia biológica a través de convenios de co-manejo entre el Ministerio de Recursos Naturales y el Ambiente y organizaciones privadas. USAID también impulsa mejores prácticas de conservación de suelos y agua y prácticas agrícolas ambientalmente racionales. Mediante los proyectos de USAID más de 11,000 hectáreas están ahora bajo mejores sistemas de producción sostenibles. Las actividades son ejecutadas por National Fish and Wildlife Foundation, The Nature Conservancy y un contratista estadounidense, Associates for Rural Development. Varias organizaciones locales reciben subdonaciones bajo el programa: Centro de Acción y Apoyo al Desarrollo Rural, Fundación de Investigación y Desarrollo Rural, Fundación Nicaragüense para la Conservación y el Desarrollo, Fundación Nicaragüense para el Desarrollo Sostenible, Asociación Somos Ecologistas en la Lucha por la Vida y el Ambiente, y Fundación Luchadores Integrados al Desarrollo de la Región.

Inversión Social. El Programa de Familias Saludables ha contribuido a lograr importantes reducciones en la mortalidad infantil y de niños pequeños, al igual que ha logrado que los nicaragüenses tomen conciencia sobre su propia planificación familiar y que disminuya la transmisión del HIV/SIDA. La mortalidad infantil disminuyó casi en un 40% desde 1993 a 2001. Durante el mismo período, la fecundidad adolescente disminuyó del 32% al 25%.

El programa ayudó a mejorar los servicios de salud a través de asistencia técnica al Ministerio de Salud para mejorar la calidad de la atención pública en salud, asistencia financiera y técnica al Programa Nacional de Inmunizaciones a través de la Organización Panamericana de la Salud, la compra de anticonceptivos del sector público para mejorar los programas de planificación nacional voluntaria, y el desarrollo de una red de 17 clínicas de salud familiar integral privadas, de bajo costo.

El Programa de Familias Saludables ha sido ejecutado por organizaciones no gubernamentales (ONGs), universidades y contratistas que incluyen a Management Science for Health, John Snow Inc., Johns Hopkins University, Escuela de Salud Pública de la Universidad de Harvard, Escuela de Salud Pública de la Universidad de Carolina del Norte, University Research Corporation, Camp Dresser McKee, Deloitte touche Tohmatsu, Internacional Science and Technology Institute y ORC Macro. Los Centros de Control y Prevención

| | |
|---------------------------------|--|
| | <p>de Enfermedades de Estados Unidos (CDC por sus siglas en inglés) proporcionaron asistencia técnica.</p> <p>Las organizaciones locales incluyen a Profamilia, y la Federación NicaSalud, una organización paraguas que incluye las siguientes Organizaciones Privadas Voluntarias: ALISTAR, CARE Internacional, Centro de Estudios y Promoción Social, Compañeros de las Américas, Catholic Relief Services (CRS), Fundación para el Desarrollo de las Mujeres y la Niñez, Project Hope, Instituto de Promoción y Desarrollo Humano, Asociación para el Desarrollo de la Nueva Familia, Partners of the Americas, Project Concern Internacional (PCI), PLAN internacional, PROMUJER, Save the Children USA, Instituto Centroamericano de la Salud, Centro para la Educación y Prevención del SIDA, Asociación Nicaragüense para El Agua y Saneamiento Ambiental, Asociación para el desarrollo de los Pueblos y la Cruz Roja de Estados Unidos.</p> <p>El Programa de Educación Básica de USAID apoyó educación de calidad a través de una red de escuelas modelo en todo el país que impulsan la enseñanza innovadora, la participación activa de los alumnos y la participación de los padres de familia. Las tasas de escolarización neta de las escuelas modelo superan las de las escuelas no modelo en más del 20%, mientras que el rendimiento académico aumentó en un 8% en español y un 12% en matemáticas. La participación de los padres de familia en las escuelas modelo llegó al 96% el año pasado. El gobierno de Nicaragua ha propuesto la adopción en el ámbito nacional del enfoque de escuela modelo de USAID. El programa ha sido implementado por la Academy for Educational Development, contratista estadounidense con subcontratos con Aguirre Internacional y Juarez and Associates.</p> <p>Programa P.L. 480, Título II, Ayuda Alimentaria. Este programa, también conocido como Programa de Actividades para el Desarrollo (DAP por sus siglas en inglés), vincula la agricultura con los mercados a fin de promover la producción de cultivos de mayor valor y mejorar la seguridad alimentaria entre los nicaragüenses más pobres. También está relacionado con el programa de salud a través de actividades de alimentación complementaria y actividades materno-infantiles. Al concentrarse en comunidades seleccionadas de alto riesgo, las actividades del Título II han contribuido a una disminución de un quinto en la desnutrición crónica entre los niños pequeños.</p> <p>El programa ha sido ejecutado por cuatro Organizaciones Privadas Voluntarias de Estados Unidos: Catholic Relief Services (CRS), la Agencia de Desarrollo y Recursos Asistenciales Adventista (ADRA), Project Concern Internacional (PCI) y Save the Children.</p> |
| Logros y/o resultados | S/E |
| Referencia bibliográfica | <p>Bernbaum, M; Kraft, R.; "BASE II Mid -Term Evaluation Report". Informe no publicado preparado para USAID/Nicaragua. Sept.2002.</p> <p>http://www.usaid.org.ni/asistencia1.html</p> |

Experiencia No. 4

| | |
|--|--|
| País | REP. DOMINICANA |
| Nombre de la experiencia | Escuela Multigrado Innovada |
| Institución responsable | Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC) |
| Período de duración de la experiencia | 1997-1998 |
| Descripción | <p>Implementado con el apoyo de UNICEF y enmarcado en el Plan Decenal de Educación, este proyecto se inició, en forma experimental, en 1994. Busca fortalecer la educación básica en zonas rurales, especialmente aquellas con baja densidad poblacional y difícil acceso, intentando que los alumnos completen el Nivel Básico (1º a 8º grados). Las escuelas rurales dominicanas representan el 60% de los establecimientos educativos del país. La gran mayoría de ellas, el 73%, son multigrado.</p> <p>Teniendo como referencia la Escuela Nueva de Colombia, los objetivos centrales del proyecto son:</p> <ul style="list-style-type: none"> aprendizaje centrado en el alumno; metodologías activas y respecto por diferentes ritmos de aprendizaje; maestros con mayor autoestima y en proceso de formación permanente. <p>En la actualidad, el proyecto trabaja con 210 escuelas multigrado, 445 maestros y 16 mil alumnos, aspirando a crecer cada año, hasta cubrir el país.</p> <p>Su desarrollo se basa en los siguientes componentes:</p> <p>Currículo: orientado al desarrollo del programa vigente a través de una pedagogía activa y participativa, respetuosa del ritmo individual de aprendizaje. Siguiendo el modelo de la Escuela Nueva utiliza guías interactivas, bibliotecas de aula, rincones de trabajo y fomenta la organización estudiantil a través del gobierno escolar.</p> <p>Capacitación docente: Busca mejorar las prácticas pedagógicas en la sala de clases, fomentando una actitud positiva hacia las nuevas metodologías de trabajo e incentivando el papel del maestro como líder de la escuela y la comunidad. Esto, a través del acompañamiento pedagógico, la realización de talleres y el establecimiento del micro centro.</p> <p>Componente administrativo: que tiene la función de divulgar las leyes y reglamentos oficiales, velando por el cumplimiento de los mismos. No obstante, se enfatiza la función orientadora por sobre la fiscalizadora.</p> <p>Participación de la comunidad, que consiste en involucrar a los padres</p> |

| | |
|---------------------------------|--|
| | <p>para que apoyen a sus hijos en el estudio, atiendan diversos problemas de la escuela y contribuyan a articular los ejes transversales contemplados en el currículum dominicano.</p> <p>Aunque la evaluación de esta experiencia se encuentra en curso, es posible indicar que sus ejecutores consideran que el impacto en la escuela y la sala de clases se evidencia en escuelas más limpias y aseadas, cuidadas por los alumnos y sus padres; en estudiantes más activos, participativos, solidarios y creativos, y en indicios de liderazgo que se perfilan en los alumnos.</p> |
| Población que participó | Escuelas unidocente |
| Metodología empleada | <p>Los objetivos son: (a) promover iniciativas locales de programas no-formales para cuidado infantil y educación inicial; y (b) sostener y expandir el modelo de educación básica innovada en escuelas multigrado en comunidades rurales y peri-urbanas. El programa, que consiste de dos proyectos, proveerá experiencias concretas y costo-efectivas para ayudar al fortalecimiento de las políticas nacionales de educación y atraer fondos de donantes.</p> <p>El Proyecto de Educación Básica apoyará la expansión a 250 el número de escuelas multi-grado innovadas en áreas rurales y peri-urbanas, que servirán de modelos en prácticas de enseñanza participativa y democrática, en un aprendizaje centrado en el estudiante y una educación pertinente. El fortalecimiento institucional incluirá apoyo técnico para el desarrollo de materiales de enseñanza, capacitaciones a profesores, padres y madres, apoyo a la creación de redes de profesores y comunidades, y suministro de equipos y materiales esenciales. La Secretaría de Educación cubrirá los costos recurrentes de este proyecto, el Comité Pro-UNICEF de Estados Unidos financiará la expansión a 100 escuelas durante 1997 y 1998, y los recursos generales se usarán para imprimir guías educativas y para capacitaciones de los maestros.</p> |
| Logros y/o resultados | S/E |
| Referencia bibliográfica | Cabrera, A. y López, C. "Escuela Multigrado Innovada. Una alternativa para la educación Rural". Documento presentado al Congreso Pedagogía 99 "Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos" La Habana. Cuba. 1-5 Febrero 1999. |

Experiencia No. 5

| | |
|--|--|
| País | MEXICO |
| Nombre de la experiencia | Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo, (PIARE) |
| Institución responsable | Secretaría de Educación Pública / Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) |
| Período de duración de la experiencia | 1995-1999 |
| Descripción | <p>Iniciado en 1995, tuvo una duración de 5 años y funcionó en 17 estados federados aprovechando la experiencia acumulada en educación comunitaria y en otros Programas Compensatorios, tales como PAREB y PAREIB. Su principal objetivo era contribuir a elevar el nivel de vida de unos 3 millones de mexicanos nacidos en la década de los 90 provenientes de familias de bajos ingresos incrementando el acceso y los niveles de aprendizaje de los niños con mayor desventaja en el sistema de educación primaria, y/o ampliando el acceso a la educación comunitaria en comunidades pequeñas y aisladas, entre otros.</p> <p>Se compone de dos subprogramas: uno que atiende lo relacionado con educación primaria formal, es decir, niños de 6 a 14 años, en sus modalidades general e indígena; y otro que ofrece educación comunitaria y que tiene un componente destinado a la educación primaria. Se ejecutó en 9 Estados en lo relativo a educación primaria, rural e indígena; y en 23 Estados en educación preescolar y primaria de Educación Comunitaria.</p> <p>Los estados incorporados a este programa presentaron en los ciclos escolares 94/95 a 97/98 una variación positiva de 5,3 puntos en eficiencia del sistema, al pasar ésta de 86% a 91,3%. En los indicadores de deserción y reprobación se registró una mejoría de 0,2% y 0,7%, respectivamente.</p> <p>(*) Esta experiencia aparece reseñada en INNODATA. A Databank on Educational Innovation, de la Oficina Internacional de Educación, IBE, de UNESCO.</p> <p>(Ver: www.ibe.unesco.org/International/Databank/Innodata/inno.htm)</p> |
| Población que participó | Mexicanos nacidos entre 1990 y 2005 en familias del grupo de menores ingresos, a través del mejoramiento del nivel de educación primaria |
| Metodología empleada | <p>El principal objetivo de este programa consiste en contribuir a elevar el nivel de vida de unos tres millones de mexicanos nacidos entre 1990 y 2005 en familias del grupo de menores ingresos, a través del mejoramiento del nivel de educación primaria.</p> <p>Los objetivos específicos del programa son: (a) ampliar el acceso de los niños más desfavorecidos a la educación primaria y elevar los correspondientes niveles de aprendizaje en nueve estados seleccionados; (b) contribuir a mejorar la crianza de los niños durante los primeros años de vida a través de un programa de educación inicial no</p> |

| | |
|---------------------------------|--|
| | <p>formal para padres que han recibido escasa educación o son analfabetos; (c) ofrecer acceso a la educación comunitaria al creciente número de comunidades pequeñas y aisladas que no pueden mantener una escuela formal; y, (d) ofrecer cursos de de adultos en las zonas y las comunidades a las que es más difícil atender mediante los mecanismos y programas regulares de educación de adultos.</p> <p>Se ejecutarán dos subprogramas: (a) educación primaria formal, y (b) educación comunitaria. Mediante el programa de educación primaria, se brindará apoyo a programas compensatorios en Colima, Chihuahua, México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Zacatecas. Las actividades estarán organizadas en tres campos: (a) desarrollo de recursos humanos, que incluirá la formación de docentes y directivos, así como incentivos para que los docentes trabajen en las comunidades de difícil acceso; (b) recursos educativos, incluyendo materiales didácticos para escuelas, clases, docentes y alumnos, así como la construcción, rehabilitación y mantenimiento de aulas y anexos; y, (c) fortalecimiento institucional, que abarca la construcción de oficinas y la asistencia económica para el cumplimiento de las funciones de supervisores y jefes de sector, y la creación de una red de distribución de materiales a través de la construcción de almacenes regionales. El fortalecimiento institucional abarca también funciones de capacitación gerencial, estudios sobre el sistema educativo, evaluaciones del contexto del propio programa, y la creación de programas de monitoreo e información.</p> <p>El subprograma de educación comunitaria comprende cuatro subcomponentes: (a) educación inicial no formal; (b) educación preescolar comunitaria; (c) educación primaria comunitaria; y, (d) de adultos. Además de los nueve estados incluidos en el programa, el subprograma proporcionará asistencia a los 14 estados que ya atienden dos programas financiados por el Banco Mundial (Programa para Abatir el Rezago Educativo y Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica).</p> <p>CONSULTORES: Se contratarán consultores para: (a) capacitar a docentes y supervisores; (b) redactar libros de texto; y, (c) efectuar un estudio de la educación secundaria en México.</p> <p>BIENES Y EQUIPOS: Los equipos que se adquirirán para el proyecto incluyen mobiliario escolar, artículos de escritorio, automotores, y materiales para los docentes. El programa incluirá también financiamiento para la impresión de libros de texto.</p> <p>OBRAS CIVILES: Se necesitarán obras civiles para construir y rehabilitar aulas, anexos, instalaciones sanitarias, tanques de agua, casas para los maestros y centros de capacitación.</p> |
| Logros y/o resultados | AGENCIA EJECUTORA: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) |
| Referencia bibliográfica | <p>Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), "Programas compensatorios".</p> <p>En: www.conafe.edu.mx (mayo 2001).</p> <p>http://www.iadb.org/exr/doc98/apr/me846s.htm</p> |

Experiencia No. 6

| | |
|--|--|
| País | COLOMBIA |
| Nombre de la experiencia | Escuela Nueva |
| Institución responsable | Ministerio de Educación Nacional |
| Período de duración de la experiencia | 1975 a la fecha |
| Descripción | <p>Programa que combina estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación docente y administración escolar, con el fin de ofrecer el ciclo primario completo y producir mejoramientos cualitativos en la educación en sectores rurales apartados.</p> <p>Se trata de un programa que se caracteriza por:</p> <p>El uso materiales de instrucción especiales para estimular la aplicación práctica de lo que se estudia en la vida comunitaria rural. El aprendizaje se realiza entre pares, los estudiantes mayores ayudan a los más jóvenes. La escuela tiene rincones de aprendizaje centrados en distintas áreas de conocimiento y una pequeña biblioteca que también funciona como centro de información de la comunidad. El diseño de actividades para involucrar a los padres en el aprendizaje de sus hijos. La formación de valores democráticos y participativos. La aplicación de criterios de promoción flexible, no automáticos. El trabajo con profesores especialmente capacitados. La adecuación del currículum a la realidad rural.</p> <p>Estudios sobre esta experiencia indican que Escuela Nueva ha hecho aportes significativos a la expansión de la educación rural, la reducción de la deserción escolar y ha tenido un impacto positivo significativo en los aprendizajes de los estudiantes. De hecho, los alumnos de estas escuelas obtuvieron en 1998 mejores resultados que las escuelas urbanas de ciudades pequeñas. Señalan, también, que en estas escuelas la participación de la comunidad es significativamente superior a la observada en escuelas tradicionales, la que se expresa en actividades de educación de adultos, de extensión agrícola, atléticas, celebraciones comunitarias y campañas de salud. Sostienen, además, que estos resultados positivos han tenido un costo unitario por estudiante semejante al de las escuelas tradicionales.</p> <p>Por sus resultados en el mejoramiento de la práctica pedagógica y la motivación de los maestros, así como sus logros en la cualificación de los aprendizajes de los niños, ha servido de referencia e inspiración en la definición de políticas educativas en varios países de la región. Por las características de su implementación, ejemplifica logros y problemas de una experiencia surgida a escala local, ampliada como programa nacional, debilitada por factores contextuales y asumida por instancias</p> |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>no gubernamentales para su revitalización.</p> <p>(*) Esta experiencia aparece reseñada en INNODATA. A Databank on Educational Innovation, de la Oficina Internacional de Educación, IBE, de UNESCO.</p> <p>(Ver: www.ibe.unesco.org/International/Databank/Innodata/inno.htm)</p> <p>Aparece también en Innovemos, Banco de Innovaciones de la Red de Inovaciones Educativas para América Latina y el Caribe de UNESCO/OREALC</p> <p>(Ver www.innovemos.unesco.cl)</p> |
| <p>Población que participó</p> | <p>Escuelas primarias 1º a 5º rurales y peri-urbanas</p> |
| <p>Metodología empleada</p> | <p>¿Qué es la innovación?</p> <p>Escuela Nueva es una innovación de Educación Básica Primaria que integra, de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración. Fue diseñada con el fin de ofrecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente las escuelas con uno o dos maestros (multigrados). Se basa, esencialmente, en el uso de guías para el estudiante y los docentes.</p> <p>Esencialmente promueve un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, un fortalecimiento de la relación escuela - comunidad y un mecanismo de promoción flexible, adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina. La promoción flexible permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y terminen unidades académicas a su propio ritmo.</p> <p>Contexto</p> <p>Contexto educativo y social. A mediados de los años ochenta, y a pesar del mandato constitucional de ofrecer educación primaria universal, la mitad de las escuelas rurales en Colombia no ofrecía educación primaria completa. Además de la oferta educativa escasa e incompleta, los habitantes del campo colombiano han vivido en condiciones de pobreza que se ven agravadas por el aislamiento, la violencia política, la violencia criminal y la incapacidad del estado para llevar servicios educativos y sociales a esas áreas.</p> <p>Situación educativa. En las áreas rurales, el 55% de los niños y niñas de entre 7 y 9 años de edad nunca habían asistido a la escuela. Por otro lado, más de una cuarta parte de los niños y niñas de zonas rurales en el tramo de edades de 10 a 14 años tampoco habían asistido a la escuela. Las escuelas rurales se caracterizaban por una baja eficiencia interna y alta deserción.</p> <p>Inscripción en macroproyectos. La Escuela Nueva surge a mediados de los años 70 como un proyecto piloto con pocas escuelas, pero pronto atrajo la atención del gobierno y se incluyó como uno de los programas del Ministerio de Educación que se extendió a nivel nacional.</p> <p>Contexto institucional. En sus inicios la Escuela Nueva se implementó</p> |

como un proyecto piloto en el cual participaron un grupo de profesores de la Universidad de Pamplona, en Colombia. Esta innovación despertó el interés del Ministerio de Educación y, más tarde, de los organismos internacionales, que apoyaron la expansión de la Escuela Nueva. Una de las características de este programa que fueron más divulgadas por distintos organismos internacionales es el bajo costo y alta eficiencia de este modelo educativo. Sin embargo, esto ha generado dudas acerca de la voluntad política para hacer de la política educativa un vehículo de compensación de las desigualdades sociales, ya que bajo el esquema de la Escuela Nueva el Estado no transfiere mayores recursos a los más pobres.

Desde dónde y por qué surge

La Escuela Nueva nace en Pamplona, Norte de Santander en Colombia en el año 1975. Este programa tiene sus orígenes en las escuelas unitarias promovidas por la UNESCO en la década de los 60 para aumentar la cobertura en las zonas rurales. Las escuelas unitarias eran escuelas multigrado (de un solo maestro) donde la promoción era automática. El programa de escuelas unitarias se inició en 1962 como una experiencia piloto que se expandió a 150 escuelas hacia la mitad de la década. Sin embargo, diversos factores impidieron el éxito de este modelo, entre los que se cuentan: deficiencias en los programas de capacitación de docentes, la burocracia administrativa a nivel regional, la aplicación del método de promoción automática, la escasa relevancia del contenido curricular para el medio rural y, finalmente, la definición del rol del docente como un promotor de la comunidad.

Ante la problemática encontrada en las escuelas unitarias, el Gobierno Colombiano impulsó la implementación de diferentes métodos pedagógicos para mejorar las escuelas unitarias. Así, a finales de los 60, el desarrollo de alternativas pedagógicas para las escuelas rurales multigrado cobró fuerza. Es aquí donde, después de un período largo de experimentación, en 1975 el Ministerio Nacional de Educación inicia el programa Escuela Nueva en el Norte de Santander con la participación de profesores rurales, supervisores, profesores universitarios y miembros del propio ministerio.

Esta innovación buscó responder a los problemas de ineficiencia, falta de cobertura y escasa relevancia que presentaban las escuelas unitarias. Para ello se enfocó en la creación de una metodología, organización y contenidos que se adaptaran mejor a las condiciones de vida y trabajo en las áreas rurales. Estos métodos, que se explican más adelante, posibilitaron, simultáneamente, la ampliación de la cobertura de la educación primaria, una mejora en la eficiencia y un mejoramiento en la calidad de la educación. A pesar de estos éxitos de la Escuela Nueva, quedan algunas preguntas por enfrentar en términos de la equidad educacional y, especialmente, los recursos que el gobierno destina a los niños en zonas rurales.

Fundamentación

Detrás del programa Escuela Nueva aparecen implícitos una serie de principios teóricos en los que se sustenta esta innovación que pueden tener varias lecturas.

Una primera lectura puede ser que la metodología propuesta en este

modelo intenta dar solución al desafío que enfrentan los profesores rurales de escuelas multigrado de tener que enseñar, al mismo tiempo, a niños que se encuentran en distintos grados de la primaria de acuerdo al currículo oficial. Para ello, el programa se basa en el autoaprendizaje de los niños mediante el uso de guías para el estudiante especialmente diseñadas. El aprendizaje colaborativo y el apoyo entre alumnos son estrategias que apoyan la labor del profesor en las aulas multigrado. La promoción flexible es otro aspecto que facilita el trabajo en una escuela unidocente, pues permite que los niños vayan a su propio ritmo, evitando su reprobación por no haber adquirido los conocimientos y habilidades expresados en el currículo durante un año escolar. Asimismo, el uso de guías del profesor es un elemento que permite que los docentes adapten los materiales y el currículo a las necesidades individuales de sus alumnos.

Una segunda lectura de la metodología de la Escuela Nueva podría ser que los principios de este programa dan prioridad al aprendizaje siguiendo distintas teorías educativas. En este sentido, la promoción del autoaprendizaje, la flexibilidad curricular y la promoción flexible parecen responder a la necesidad de que el estudiante sea quien, a su propio ritmo, adquiera las habilidades, conocimientos y competencias descritas en el currículo. De esta forma, el aprendizaje se desliga de marcos rígidos de tiempo como puede ser el año escolar. En suma, bajo esta lectura parece que el programa centra su atención en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, relegando la necesidad de cubrir los contenidos curriculares en el tiempo determinado por el Ministerio de Educación.

Una tercera lectura podría destacar la eficiencia y bajo costo del modelo de escuela. Bajo esta óptica, podría interpretarse que la retórica del programa es una mera justificación para llevar a cabo una política educativa de bajo costo.

Finalmente es preciso mencionar que la fundamentación teórica de la Escuela Nueva parece ser una mezcla de las tres opciones aquí presentadas, cuyos pesos específicos varían de acuerdo a los actores que interpretan esta innovación. Así, para los profesores puede ser más relevante el aprendizaje y la facilitación de su labor, mientras que para los tomadores de decisiones puede ser más importante que este programa representa una alternativa eficiente y de bajo costo.

Propósitos de la innovación

El propósito de la Escuela Nueva ha sido el de incrementar la cobertura de la educación primaria en las áreas rurales mediante la aplicación de un modelo que podría haberse denominado en su momento como alternativo, ya que difiere del modelo de escuela tradicional graduada que se encontraba predominantemente en las zonas urbanas.

De la fundamentación se desprende que el sentido de la Escuela Nueva puede verse desde tres ángulos. En primer lugar, el sentido de la innovación ha sido mejorar el funcionamiento de las escuelas multigrado en el área rural facilitando la labor de los docentes mediante la preparación y aplicación de guías de aprendizaje. En segundo lugar, la innovación ha puesto a los estudiantes en el centro del quehacer escolar, dándoles la oportunidad de avanzar a su propio ritmo en el

proceso de aprendizaje, aboliendo las presiones de la evaluación año tras año. Finalmente, la Escuela Nueva ha sido una alternativa de política de bajo costo para incrementar la cobertura y la eficiencia de la educación primaria en los sectores rurales.

El programa estableció objetivos para estudiantes, profesores, administradores y la comunidad en general. La Escuela Nueva busca desarrollar en los estudiantes:

- aprendizaje activo y reflexivo;
- (b) habilidades analíticas aplicadas;
- (c) autoestima;
- (d) actitudes favorables para la cooperación y solidaridad;
- (e) actitudes positivas hacia los valores cívicos y democráticos, y
- (f) conocimiento de las áreas curriculares.

Los objetivos que se pretende desarrollar para los profesores son:

- una nueva disposición hacia el rol del maestro como guía y facilitador en lugar de instructor;
- (b) actitudes positivas hacia nuevos métodos de enseñanza, hacia el trabajo en áreas rurales y hacia el personal administrativo y de apoyo a la escuela;
- (c) un rol activo como líder comunitario;
- (d) satisfacción con el programa, y
- (d) la capacidad de manejar los componentes de la Escuela Nueva.

Para los agentes del nivel administrativo esta innovación ha buscado:

- (a) desarrollar el papel de la administración como una institución que provee orientación y guía más que control;
- (b) mejorar las relaciones de trabajo entre administradores y docentes;
- (c) incrementar la satisfacción con el programa, y
- (d) mejorar las habilidades del personal administrativo para identificar necesidades de entrenamiento y organizar instancias de capacitación.

Finalmente, la Escuela Nueva busca incrementar la participación de los padres en la vida cotidiana de la escuela y la solución de sus problemas, definiéndose su rol como el de fuerza cohesiva de la comunidad.

¿Cómo se realiza la innovación?

La Escuela Nueva es una escuela multigrado rural que ofrece primaria completa en la que trabajan uno o dos maestros. Este programa tiene las siguientes características:

- Ofrece promoción flexible en la cual el estudiante avanza de nivel en la medida que cumple con los objetivos mínimos.
- Ofrece también materiales especiales de instrucción denominados guías para maestros y alumnos. Estos materiales son adicionales a los textos y bibliotecas de aula.
- El currículo está orientado a la población rural.
- Los docentes requieren de entrenamiento en las materias que enseñan y en la aplicación de los materiales didácticos del programa.
- Apoya el sistema tutorial en el que los estudiantes mayores ayudan a sus compañeros menores.
- En las escuelas hay rincones de estudio y una pequeña biblioteca.
- Intenta favorecer la participación de los padres, los alumnos y la comunidad.
- Recibe visitas de supervisión frecuentes.
- Hay en cada distrito una escuela demostrativa que representa una forma exitosa de implementación del modelo de Escuela Nueva.

Las actividades de este programa se pueden agrupar en cuatro componentes. El primer componente es el de capacitación y seguimiento de docentes, el cual se lleva a cabo mediante talleres en donde los profesores aprenden a manejar los materiales educativos, las guías de los estudiantes y la biblioteca escolar. El entrenamiento y desarrollo de materiales se organizan secuencialmente para permitir que los docentes aprendan a usarlos gradualmente.

El segundo componente es el desarrollo curricular y consiste en guías para estudiantes, profesores y supervisores. Las guías de los estudiantes facilitan el trabajo individual y colectivo, siendo complementarias a los libros de texto. Las guías, hechas por los profesores durante las sesiones de capacitación, ayudan a los estudiantes a adaptar los contenidos del currículo nacional a las necesidades locales. Esta parte del programa incluye la organización del gobierno estudiantil, de rincones de estudio y de bibliotecas.

Las estrategias administrativas constituyen el tercer componente de la Escuela Nueva. Éstas se alinearon para que la administración regional apoyara los esfuerzos de las escuelas principalmente a través de asistencia técnica y orientación por parte de los supervisores. El sistema de promoción de grado se flexibilizó y se introdujo un mecanismo de auto-seguimiento mediante el cual los estudiantes pueden monitorear su asistencia. Los docentes también controlan el progreso de los

estudiantes mediante un libro de seguimiento.

El último componente de la Escuela Nueva es el de relaciones con la comunidad. Este fue diseñado para organizar la participación de docentes, estudiantes y padres en las actividades de la escuela. Algunos elementos de este apartado incluyen la creación de un mapa de los alrededores de la escuela, un registro sobre las familias, una monografía del municipio y un calendario agrícola.

La Escuela Nueva tuvo un rápido proceso de expansión, ya que pasó de unas pocas escuelas en 1976 a una cobertura de 500 establecimientos en el año 1978, llegando a 1,500 en 1982. Sin embargo, el crecimiento no se detuvo allí, y en el año 2,000 llegaba a 14,000 de las 18,000 escuelas rurales de Colombia.

El apoyo político y la difusión que tuvo este programa ayudan a explicar, al menos en parte, la rápida expansión de la Escuela Nueva en Colombia y su emulación en otros países. Por un lado, el apoyo del gobierno ha sido crucial para la gestación e implementación de este programa. Por otro lado, la posibilidad de experimentar que tuvieron los pioneros de la Escuela Nueva fue una oportunidad bien aprovechada para generar un programa con fortalezas teóricas que se tradujeran en acciones específicas en el aula. También es necesario considerar el atractivo que tuvo esta innovación por representar una alternativa de bajo costo en tiempos de contracción de los recursos fiscales. Estas características coadyuvaron también para obtener financiamiento de distintos organismos internacionales que apoyaron el desarrollo y la implementación del programa. Cabe señalar que el modelo de la Escuela Nueva ha sido inspiración para distintas innovaciones educativas en Guatemala, El Salvador, Honduras y Chile, por mencionar algunos países.

Las principales críticas al programa, que pueden considerarse como obstáculos, vinieron de los grupos que tenían intereses en la operación de las escuelas. Por un lado, la industria de impresión reaccionó con cautela ante este programa puesto que generaba incertidumbres acerca de los libros de texto que habían de producirse. Este obstáculo se sorteó al darse a conocer la necesidad de imprimir libros de texto para las bibliotecas de aula. Expertos y académicos de la educación criticaron también el programa ya que consideraban que se centraba en objetivos y contenidos, en vez de priorizar por los procesos de aprendizaje. Otra crítica realizada fue que el entrenamiento de docentes estaba demasiado centrado en la práctica dejando de lado las teorías de enseñanza y aprendizaje. El equipo central de la Escuela Nueva invirtió mucho tiempo dialogando con los críticos del programa para explicar las dudas que se tuvieran al respecto.

El programa ha sido evaluado al menos en varias ocasiones y existen registros de su desarrollo. El Instituto SER, Conciencias, el Banco Mundial y académicos de la Universidad de Stanford han realizado evaluaciones de la Escuela Nueva. La última de ellas tuvo lugar en 1995 y fue publicada por el BID en 1996.

Balance de la innovación

Las evaluaciones de la Escuela Nueva indican que esta innovación tiene mejores resultados que las escuelas rurales tradicionales. El rendimiento de los alumnos es uno de los ámbitos donde la Escuela Nueva muestra consistentemente mejores resultados. Diversas investigaciones han mostrado que los alumnos de la Escuela Nueva obtienen mayores puntuaciones en exámenes estandarizados. Esto se ha visto corroborado por los resultados del Primer Estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad, que muestran que Colombia es el único país donde el rendimiento de los niños y niñas de tercer y cuarto grado de primaria en las áreas rurales es, en promedio, mayor que el de los estudiantes en áreas urbanas. Es necesario, sin embargo, matizar esta información, ya que las evaluaciones indican que las mayores diferencias son en el tercer grado, mientras que en grados superiores estas diferencias entre escuelas tradicionales y Escuelas Nuevas tienden a disminuir drásticamente.

El desempeño de la Escuela Nueva en términos de eficiencia ha sido algo mejor que el de las escuelas tradicionales en el área rural. Sin embargo, los datos indican que los niveles de repetición en ambos tipos de escuelas oscilan alrededor del 50%. En cuanto a la deserción, la Escuela Nueva tiene mayores índices de abandono en el primer grado comparada con escuelas tradicionales, pero menores índices en los grados 2º a 5º.

Algunas evaluaciones indican que los estudiantes en la Escuela Nueva tienen mayor inclinación por los valores democráticos. Sin embargo, el alcance de estas evaluaciones es limitado y debe tomarse con precaución, ya que no existe evidencia contundente que apoye la hipótesis de que ha habido un cambio en las actitudes y conductas de las personas en estos ámbitos.

Las evaluaciones de la Escuela Nueva también sugieren que este modelo no es costoso. Sin embargo, la evidencia a este respecto es incompleta y las opiniones expresadas en las evaluaciones son contradictorias.

Finalmente, es necesario reflexionar con mayor profundidad acerca de las ventajas y desventajas de un modelo como el de la Escuela Nueva. Entre las ventajas señaladas por las evaluaciones está el mejor desempeño de los alumnos y el aumento en la eficiencia. Además, otra ventaja podría ser la focalización en las necesidades de cada alumno y la orientación de la educación para ajustarse a los distintos ritmos de aprendizaje. Las desventajas de este modelo pueden verse principalmente desde la perspectiva de la equidad, ya que con la ampliación de la Escuela Nueva a nivel nacional podría estarse perpetuando un modelo de distribución de recursos en el que los más pobres reciben menores recursos públicos que aquellos que provienen de clases más acomodadas.

| | |
|-------------------------------------|---|
| | <p>INFORMACIÓN DISPONIBLE</p> <p>Investigaciones acerca de la innovación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Velez, E. <i>Colombia's "Escuela Nueva": An Educational Innovation. A View from LATHR</i>, No. 9, 1991. • Schiefelbein, E. <i>In search of the school of the XXI century: is the Colombian Escuela Nueva the right pathfinder</i>. UNESCO-UNICEF. Santiago, Chile, 1991. <p>Evaluaciones de la innovación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencias 1982 • Instituto SER 1987 • Evaluación cualitativa realizada por el Grupo Noruego IMTEC. • Psacharopoulos, G. Velez, E. y Rojas, C. <i>Evaluación del Rendimiento del Programa Colombiano Escuela Nueva: Es el sistema multigrado la respuesta?</i>. Banco Mundial 1992 • Análisis de los Datos del Saber 1993 Misión Social y D.N.P • McEwan, P. <i>Evaluating Rural Education Reform: The Case of Colombia's Escuela Nueva Program</i>. IDB, 1996. <p>Publicaciones o documentos sobre la experiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación Nacional y UNICEF. <i>Escuela Nueva: 15 Años</i>. Colombia, 1990. • Ministerio de Educación Nacional. <i>Portafolio de Innovaciones Educativas</i>. Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/idx_lineamientos.htm |
| <p>Logros y/o resultados</p> | <p>Las evaluaciones de la Escuela Nueva indican que esta innovación tiene mejores resultados que las escuelas rurales tradicionales. El rendimiento de los alumnos es uno de los ámbitos donde se muestran consistentemente mejores resultados. El desempeño de la Escuela Nueva en términos de eficiencia ha sido algo mejor que el de las escuelas tradicionales en el área rural.</p> <p>La Escuela Nueva tuvo un rápido proceso de expansión, ya que pasó de unas pocas escuelas en 1976 a una cobertura de 500 establecimientos en el año 1978, llegando a 1,500 en 1982. Sin embargo, el crecimiento no se detuvo allí, y en el año 2,000 llegaba a 14,000 de las 18,000 escuelas rurales de Colombia. Por un lado, el apoyo del gobierno ha sido crucial para la gestación e implementación de este programa. Por otro lado, la posibilidad de experimentar que tuvieron los pioneros de la Escuela Nueva fue una oportunidad bien aprovechada para generar un programa con fortalezas teóricas que se tradujeran en acciones específicas en el aula. Cabe señalar que el modelo de la Escuela Nueva ha sido inspiración para distintas innovaciones educativas en Guatemala, El Salvador, Honduras y Chile, por mencionar algunos países.</p> |

**Referencia
bibliográfica**

Psacharopoulos, G; Rojas, C. y Velez E. " Achievement evaluation of Colombias's Escuela Nueva: is multigrade the answer?" World Bank Policy Research Working Paper. WPS896. April 92. En Comparative Education Review. Vol: 37 N. 3. 1993.

Colbert, V. y Rojas, M. "Innovar e ir a escala, una de las funciones clave de las ONGs a nivel de Educación Básica. La experiencia del Sistema Escuela Nueva y la Fundación Volvamos a la Gente en Colombia" Documento presentado al Taller Internacional "El rol y los abordajes de las ONGs en el influenciamiento de políticas educativas". Save the Children, Recife, Brasil, Julio 1999.

FUNDACIÓN VOLVAMOS A LA GENTE

Contacto: Vicky Colbert de Arboleda

Dirección: Calle 39 No.21-57 Oficina 302-401 Bogotá, Colombia.

Teléfonos: 2328136 - 2452712 - 2328164 - Fax: 2452041

Página web: www.volvamos.org

Correo Electrónico: volvamos@express.net.co; volvamos@iname.com

Experiencia No. 7

| | |
|--|--|
| País | ARGENTINA |
| Nombre de la experiencia | Programa Nueva Escuela (PNEA) |
| Institución responsable | Ministerio de Cultura y Educación |
| Período de duración de la experiencia | 1994-1996 |
| Descripción | <p>Iniciado en 1994, intenta desarrollar con las provincias modelos alternativos de gestión escolar a nivel de aula, escuela y sistema escolar. Nuclea escuelas de todas las regiones y niveles educativos que producen innovaciones concretas en la organización y gestión escolar. En su primera etapa, finalizada en 1996, actuó a través de 961 escuelas de todo el país. Cada provincia designó 5 escuelas "cabecera" como centros de recursos de aprendizaje y cada una de ellas se relacionó con 5 a 12 escuelas de impacto, con las que compartía información, capacitación, materiales y recursos.</p> <p>Involucrando a los supervisores como actores de la transformación, el PNEA distribuyó material didáctico, capacitó a los docentes buscando la transferencia de los aprendizajes a la escuela, organizó seminarios para los encargados de la gestión educativa en todos los niveles, otorgó asistencias técnicas y monitoreos a las escuelas del programa. Las acciones realizadas en esta etapa dieron origen a la nueva estructura académica del sistema y su aplicación, que destacan la importancia de la participación de los docentes en la elaboración de proyectos pedagógicos institucionales, el trabajo institucional de los alumnos organizados en equipos relacionados con contenidos curriculares y tareas vinculadas con la gestión administrativa, incluyendo progresivamente los Contenidos Básicos Comunes y el aula flexible.</p> |
| Población que participó | S/I |
| Metodología empleada | S/I |
| Logros y/o resultados | S/I |
| Referencia bibliográfica | Aguerrondo, Inés. "La gestión educativa. El caso de Argentina." Versión Preliminar. Documento presentado al IX Seminario-Taller de Política y Gestión Educativa de UNESCO-OREALC. Santiago, Nov.1997 |

Experiencia No. 8

| | |
|--|--|
| País | CHILE |
| Nombre de la experiencia | Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (Programa de las 900 Escuelas) |
| Institución responsable | Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (Programa de las 900 Escuelas) Ministerio de Educación de Chile |
| Período de duración de la experiencia | 1990 sin fecha de finalización |
| Descripción | <p>Conocido también como el Programa de las Novecientas Escuelas o simplemente, P - 900, surgió en Chile en 1990 y constituye una experiencia novedosa para elevar la calidad de la educación, distribuirla con equidad e incorporar a la comunidad en la tarea educativa.</p> <p>El Programa ofrece un apoyo especial al 10% de las escuelas públicas gratuitas con los rendimientos académicos más bajos del país, y su vez ubicadas en los sectores de mayor pobreza. El objetivo inicial del Programa fue mejorar la calidad y equidad de la educación en alumnos de primero a cuarto año de la enseñanza básica de dichas escuelas, en las áreas de lenguaje y matemáticas y desarrollar la creatividad y autoestima de los alumnos.</p> <p>Combina acciones de apoyo material, (infraestructura, textos, material didáctico y biblioteca de aula), con perfeccionamiento en servicio de profesores a través de talleres en la escuela.</p> <p>Su estrategia descansa en la renovación de las orientaciones y métodos de lecto-escritura y matemáticas, la contratación de monitores entre jóvenes de la comunidad que han finalizado su educación secundaria para apoyar el trabajo docente con los alumnos más rezagados en los Talleres de Aprendizaje y una fuerte inyección de material didáctico renovado.</p> <p>Entre los años 90 y 96 , 2.099 escuelas han pasado por el Programa experimentando una mejoría cercana al 10% en los puntajes obtenidos en pruebas nacionales de medición de resultados (SIMCE), disminuyendo así la distancia en calidad entre las escuelas del tramo inferior del sistema y el resto. Las escuelas del programa que logran mejorías en los aprendizajes de sus alumnos se incorporan al Programa MECE Básica, de cobertura nacional.</p> <p>(*) Esta experiencia aparece reseñada en INNODATA. A Databank on Educational Innovation, de la Oficina Internacional de Educación, IBE, de UNESCO.</p> <p>(Ver: www.ibe.unesco.org/International/Databank/Innodata/inno.htm) en Innovemos, Banco de Innovaciones de la Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe de UNESCO/ OREALC</p> <p>(Ver www.unesco.cl/red/bgi)</p> |
| Población que participó | Entre 900 y 1.300 escuelas con una matrícula que ha oscilado entre los 160.000 y 650.000 alumnos, sector primario o básico |

Metodología empleada

¿Qué es la innovación?

El Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, mejor conocido como Programa de las 900 Escuelas, tiene por objetivo mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socioafectivos de los niños y niñas de educación parvularia y básica, en el marco de los nuevos programas de estudio, especialmente en lenguaje y matemática usando un criterio de discriminación positiva. El programa se orienta a las escuelas con mayores índices de pobreza y menores rendimientos académicos. Este programa, de alcance nacional, tiene diversas líneas de acción que incluyen talleres de profesores; creación de equipos de gestión escolar; promoción de las relaciones escuela y comunidad; el fomento de la creatividad y autoestima de los niños; y el aporte de recursos de aprendizaje para los niños y los docentes. Las escuelas que participan en el programa cuentan con la asesoría de especialistas y de los supervisores técnico-pedagógicos de los Departamentos Provinciales de Educación a lo largo del país.

La organización del Programa de las 900 Escuelas ha sido flexible desde el inicio de su implementación. Desde 1990 hasta 1997 el P900 sirvió solamente al primer ciclo de la educación básica, en el que se incluyen los grados de primero a cuarto. A partir de 1998 el programa amplió su acción a la escuela completa e incrementó la estadía de las escuelas de uno a tres años con el objetivo de superar de manera más definitiva los desafíos que enfrentan los establecimientos escolares.

La cobertura del P900 es otro aspecto que ha evolucionado, ya que el programa originalmente atendía al diez por ciento de las escuelas, que alcanzaban en números absolutos alrededor de novecientos establecimientos. Sin embargo, a lo largo de su existencia el P900 ha tenido variaciones importantes en su cobertura, oscilando ésta entre las 900 y las 1400 escuelas. El cambio más importante en cobertura se da a partir de 1998, cuando el programa se expande a toda la escuela básica.

Finalmente, el P900 también ha cambiado sus criterios de focalización. Al inicio del programa éste focalizaba las escuelas considerando tanto los resultados obtenidos en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) como el índice de vulnerabilidad del establecimiento calculado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Sin embargo, a partir de 1998 el criterio de focalización se basa únicamente en los resultados de las pruebas del SIMCE.

Contexto

Contexto educativo y social. El programa de las 900 escuelas se generó a finales del año 1989, implementándose en 1990. En aquellos momentos Chile vivía el periodo de la transición a la democracia dejando atrás diecisiete años de dictadura. El nuevo gobierno hizo de la educación su bandera y se comprometió a pagar la deuda social de la dictadura a través de más y mejor educación. Las autoridades entrantes encontraron un panorama en el cual la sociedad chilena manifestaba grandes expectativas respecto de la educación como mecanismo de

movilidad social; el acceso a la educación básica y media estaba garantizado para la gran mayoría de los niños y jóvenes; el aumento del nivel de escolaridad no siempre iba aparejado de mayores oportunidades de empleo; el paso por la educación básica y media no aseguraba la adquisición de conocimientos y saberes útiles para la vida y la participación en la sociedad, y existía una inmensa brecha en los logros educativos y sociales entre los más pobres y los más ricos.

Situación educativa. Según cifras de 1989 la mayoría de los chilenos tenía garantizada la asistencia a la escuela. El 94,6% de los niños de 6 a 13 años cursaba enseñanza pre-básica o básica. El 81,6% de los jóvenes de 14 a 17 años cursaban la enseñanza media. En 1989, el Estado gastaba en cada uno de los niños chilenos que asistían a escuelas públicas (94% de los alumnos de educación básica) aproximadamente un octavo del gasto por alumno desembolsado por cada familia de los sectores más ricos en un colegio privado pagado.

Hacia finales de los ochenta, el diagnóstico del estado que guardaba la educación revelaba la existencia de graves desigualdades. En 1989 los promedios de las pruebas de castellano y matemática del Sistema de Medición de la Calidad de la educación fueron de 54,2 y de 51,8 puntos sobre cien, respectivamente. El problema más grave era la brecha entre niños pobres y niños de familias de mayores ingresos. En esos momentos se podían observar diferencias extremas que iban desde puntajes que superaban 80 puntos en los colegios particulares pagados de nivel alto, a puntajes de menos de 40 puntos en escuelas subvencionadas de sectores pobres. Existía una diferencia de más de 25 puntos entre el promedio de las escuelas pagadas y el de las subvencionadas. El 35% de los alumnos de educación gratuita obtenía un rendimiento en las pruebas equivalente a un tercio del puntaje promedio de los alumnos de educación pagada. La repetición en la educación gratuita era casi 4 veces mayor que la repetición en las escuelas pagadas. Se percibían también amplias disparidades entre diferentes grupos socioeconómicos en términos de la adquisición de la lecto-escritura y las matemáticas elementales. Un porcentaje considerable de niños poseía la mitad o menos de las habilidades señaladas en el currículo, según informaciones obtenidas por el Ministerio de Educación de Chile.

En suma, existían diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos de sectores socioeconómicos de altos ingresos con respecto al de los alumnos de sectores socioeconómicos de bajos ingresos. Paradójicamente, los niños que asistían a las escuelas más desfavorecidas, carecían de financiamiento compensatorio que permitiera zanjar la desigual situación.

Inscripción en macroproyectos. El gobierno democrático que inició la administración en 1990 se planteó dos tipos de programas en educación. Por un lado programas de emergencia orientados a satisfacer las más urgentes necesidades de la población y, por el otro, programas de reforma institucional que tenían por objetivo cambiar la manera en que se organizaba el sistema educativo. El Programa de las 900 Escuelas se planteó en sus inicios como un programa de emergencia. Sin embargo, distintos factores favorecieron la consolidación del programa que a finales de los noventa se integró a los programas permanentes del ministerio de educación, complementando a la

reforma educativa chilena. Actualmente, en el año 2002, el P900 es parte de los programas permanentes del Ministerio de Educación de Chile, después de haber experimentado transformaciones en su organización y conceptualización, además de ampliaciones en su cobertura.

Desde dónde y por qué surge la innovación

El P900 es un programa gubernamental que surgió como una respuesta de emergencia a las graves condiciones de desigualdad que prevalecían en el sistema educativo chileno al tomar posesión el gobierno democrático. Además, es posible afirmar que el P900 es el programa educativo más importante del gobierno en términos de equidad, pues a través de él se esperaba “pagar la deuda social dejada por la dictadura”.

Aunque el P900 es un programa de gobierno que inició en 1990, su gestación se remonta a la época anterior a la transición democrática e involucra a diferentes actores. Durante el periodo de la dictadura organizaciones no gubernamentales realizaban proyectos piloto y llevaban a cabo investigación sin tener mayor injerencia en la política educativa del estado. Organizaciones como el Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE) y el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDE) aportaron su experiencia y conocimiento acumulado para la conformación del P900. Asimismo, entre 1990 y 1993 las agencias de cooperación internacional de Suecia y Dinamarca apoyaron financieramente este programa impulsado por el nuevo gobierno.

Fundamentación, principios o cuerpo teórico que sustenta la innovación.

El P900 tuvo como orientaciones generales el mejoramiento cualitativo de la educación, una mayor equidad en su distribución y la convicción de que la educación es tarea de todos. Detrás de estas orientaciones generales se entrevé la fundamentación del programa en el cual se identifican al menos tres ideas generales. La primera idea detrás del programa es la discriminación positiva, que establece que los niños en escuelas pobres requieren de mayor apoyo que compense las carencias materiales que experimentan fuera de la escuela. El segundo principio del programa es el reconocimiento de las disparidades existentes en la calidad de la educación que reciben distintos grupos socioeconómicos, las que son entendidas como inequitativas y como un problema atingente a la política educativa. Finalmente, el programa enfoca sus esfuerzos en la escuela, dejando fuera otras alternativas tales como ofrecer subsidios a los padres para materiales educativos o becas.

El P900 entiende la desigualdad como las diferencias en el rendimiento de los alumnos en escuelas que atienden a poblaciones pobres versus escuelas que atienden a poblaciones de mayores ingresos. Las diferencias en rendimiento se miden a través de los puntajes de los exámenes estandarizados que aplica el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del Ministerio de Educación. Por lo tanto, una reducción en las diferencias en los puntajes de estos exámenes es considerada como una reducción en las disparidades entre las escuelas. Al usar estos puntajes se tiene una medida directa para analizar las diferencias entre escuelas que, además, permite comparar escuelas

similares. Por otro lado, cambios en los puntajes de los alumnos en exámenes estandarizados podrían ser el resultado de cambios externos a la escuela, y no necesariamente de resultado de la intervención del P900.

Propósitos de la innovación, para qué la innovación, el sentido general y objetivos específicos

El Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900) se puso en marcha en 1990 para dar respuesta a las desigualdades educativas que se venían produciendo entre las escuelas de sectores de ingresos medios o altos y las escuelas de los sectores más pobres. El P900 tuvo como ejes el mejoramiento cualitativo de la educación, una mayor equidad en la distribución de la educación y la premisa de que la educación es tarea de todos.

El objetivo del programa es mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socioafectivos de los niños y niñas de educación parvularia y básica, en el marco de los nuevos programas de estudio, especialmente en lenguaje y matemática usando un criterio de discriminación positiva. El programa se orienta a las escuelas con menores rendimientos académicos. Este programa, de alcance nacional, tiene diversas líneas de acción que incluyen la reflexión pedagógica en talleres de profesores; la constitución de equipos de gestión escolar, que orienten las distintas actividades de la escuela en función del mejoramiento de los aprendizajes de sus alumnos; la promoción de las relaciones escuela y comunidad; el fomento de la creatividad y autoestima de los niños mediante talleres de aprendizaje desarrollados con el apoyo de monitores de la comunidad; y el aporte de recursos de aprendizaje para los niños y los docentes. Además, para facilitar el cambio de las prácticas pedagógicas, las escuelas participantes cuentan con la asesoría de especialistas y de los supervisores técnico-pedagógicos de los Departamentos Provinciales de Educación a lo largo del país.

El P900 reconoce que existen disparidades cualitativas y cuantitativas en la calidad de la educación que reciben los niños provenientes de distintos estratos socioeconómicos. En esta distribución los más afectados son los niños pobres que asisten a escuelas con graves carencias materiales y falencias cualitativas enormes.

Para dar respuesta a esta problemática el P900 planteó su sentido general basándose en cuatro criterios. Primero, se basa en el criterio de discriminación positiva, en el cual se reconoce la necesidad de apoyar con mayores recursos a las escuelas con menores rendimientos. Segundo, el P900 se planteó como un programa de diseño simple que pudiera entrar en marcha de inmediato. El tercer criterio fue el establecimiento de un horizonte de tiempo en el que el programa debería surtir efecto. Cabe mencionar que el criterio fue inicialmente de un año, sin embargo, desde el año 1998 las escuelas que ingresan al programa deberán permanecer en él por tres años. El cuarto criterio fue el establecimiento de relaciones entre las prácticas tradicionales en las escuelas y las innovaciones.

Cómo se realiza la innovación:

El P900 inició en el año 1990 atendiendo al diez por ciento de las escuelas de

educación básica más pobres y de menores rendimientos de Chile. Para elegir a las escuelas que forman parte del programa se utilizaron hasta 1997 los puntajes de las pruebas aplicadas por el SIMCE y un índice de vulnerabilidad de las escuelas. Desde 1990 hasta 1997 el P900 atendió solamente al primer ciclo de educación básica, es decir, de primero a cuarto grado.

En sus inicios el P900 tuvo cuatro líneas de acción:

- (0) Mejoramiento de la infraestructura:** esta línea de acción se centró en la dotación de mobiliario escolar, la reparación de salas de clases, especialmente en lo que se refiere a iluminación, arreglo de ventanas, puertas, pisos y solución de problemas de ventilación y calefacción.
- (1) Dotación de textos escolares, bibliotecas de aula y material didáctico:** se amplió la distribución de textos escolares para alcanzar a todos los niños del primer ciclo básico que atendían a las escuelas gratuitas. Además, se dotó a las escuelas con bibliotecas de aula y se elaboró material didáctico que fue entregado a las escuelas.
- (2) Implementación de talleres de perfeccionamiento para profesores y profesoras:** se llevaron a cabo talleres de perfeccionamiento para los docentes que atendían los grados de primero a cuarto que permitieron a los docentes apropiarse de su práctica profesional.
- (3) Talleres de aprendizaje orientados a niños de tercero y cuarto grados que presentan atraso escolar:** en estos talleres, conducidos por jóvenes voluntarios de la comunidad, se trabaja en grupos pequeños para reforzar la enseñanza escolar, elevar la autoestima y favorecer la sociabilidad y creatividad de los niños y niñas.

A lo largo del tiempo el P900 ha sufrido modificaciones y adaptaciones tendientes a superar las dificultades encontradas en su implementación. Por ejemplo, actualmente las líneas de acción del programa son:

- (0) Desarrollo Profesional Docente:** consiste en la realización de Talleres de desarrollo profesional de los docentes en la escuela, principalmente en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemática y Ciencia. Los talleres se constituyen en un espacio de reflexión pedagógica, donde los profesores se enriquecen teóricamente, comparten experiencias, renuevan sus prácticas pedagógicas y, de este modo, mejoran los aprendizajes de sus alumnos y alumnas.
- (1) Atención especial a niños en situación de riesgo escolar:** esta línea de acción consiste en la realización de Talleres de Aprendizaje (TAP), dirigidos a niños y niñas con retraso escolar. En este espacio se realizan actividades que buscan mejorar el rendimiento escolar, elevar la autoestima, y favorecer la sociabilidad y creatividad en el niño. Los niños y niñas que asisten a los TAP trabajan dos veces por semana en grupos

de 15 a 20 alumnos en un horario distinto al de las clases y están dirigidos por monitores, jóvenes con educación media completa de la misma comunidad en la que se encuentra la escuela y que son seleccionados por el propio establecimiento escolar. Para desarrollar los TAP estos monitores son capacitados por los supervisores técnico pedagógicos de cada Departamento Provincial de Educación en una jornada intensiva de formación inicial. Durante el desarrollo de los talleres son apoyados con otras horas de capacitación en la acción. Reciben también los materiales necesarios para llevar a cabo su tarea.

- (2) **Fortalecimiento de la gestión educativa:** para que una escuela tenga éxito es necesario que todos los integrantes de la comunidad estén comprometidos. Así, es fundamental involucrar a los directivos docentes para que con sus profesores planifiquen y evalúen en conjunto. Por lo tanto, esta línea de acción está orientada a constituir y capacitar a equipos de gestión escolares, en el desarrollo de competencias y habilidades en gestión participativa, liderazgo y trabajo en equipo, para generar y llevar a la práctica el Proyecto Educativo Institucional de la escuela.
- (3) **Relación Familia Escuela:** esta es una línea de reciente creación y pretende generar conocimientos y estrategias de acción que favorezcan la alianza entre el grupo familiar y la escuela, tomando en cuenta que la calidad del aprendizaje de los alumnos mejora significativamente cuando los padres y la familia participan de estos aprendizajes.
- (4) **Actividades Formativas Complementarias:** esta línea de acción, focalizada en alumnos de segundo ciclo básico, está orientada a generar actividades que den respuesta a inquietudes especiales de los alumnos y alumnas en relación a temas como el medio ambiente, la sexualidad, la ciudadanía, las artes, la prevención del consumo de drogas y alcohol, la recreación y los deportes.

Como puede observarse al comparar las líneas de acción iniciales con las actuales, el programa ha evolucionado dejando fuera el mejoramiento de la infraestructura y dedicando mayor atención a aspectos de gestión, relación escuela-familia y actividades formativas complementarias para los estudiantes.

El P900 ha experimentado también otros cambios significativos. En primer lugar, desde 1998 el programa atiende todos los grados de la educación básica, cuando inicialmente se enfocaba solamente en el primer ciclo. En segundo lugar, a partir de 1998 el P900 cambió la permanencia mínima de las escuelas, ampliándola de uno a tres años de las escuelas. En tercer lugar, como consecuencia de los cambios en el programa se registró un fuerte aumento en la cobertura. Un cuarto cambio experimentado por el programa en 1998 dice relación con el criterio de focalización. Hasta 1997 el P900 usó los resultados de la prueba SIMCE y el índice de vulnerabilidad de las escuelas como criterios de focalización. Sin embargo, a partir de 1998 el P900 utiliza como único criterio de focalización los resultados de las pruebas SIMCE.

Balance de la innovación:

El P900, desde su creación ha atendido a 2.379 escuelas en total. Esto indicaría que alrededor del 20 por ciento de las escuelas chilenas ha participado del programa y que algunas de ellas han permanecido o recaído en el programa, ya que si se consideran seis años de actuación del programa éste ha tenido la capacidad de atender alrededor de 5.500 escuelas diferentes. Sin embargo, solamente ha atendido estas 2.379. Esta simple estadística sugiere que el problema del bajo rendimiento sigue concentrado prácticamente en las mismas escuelas.

A pesar de la constatación anterior, existe evidencia que indica que si bien existe aún una amplia brecha en los resultados de las pruebas entre diferentes escuelas, los puntajes de las escuelas atendidas por el P900 han aumentado considerablemente desde el inicio de su implementación. En promedio los resultados de las pruebas SIMCE indican que el programa tuvo impacto en los aprendizajes tanto en lenguaje y matemática como en las áreas fundamentales para el desarrollo del pensamiento y la adquisición de nuevos conocimientos. Los resultados de la prueba SIMCE, utilizados para definir el ingreso al P-900 en 1990, señalaban que esas escuelas tenían un promedio de logro en Castellano y Matemáticas de 43.15, elevándose en cada oportunidad, como lo señala el siguiente cuadro que muestra el comportamiento del conjunto de las escuelas subvencionadas y las del Programa entre los años 1988 y 1996:

| | 1988 | 1990 | 1992 | 1994 | 1996 | Diferencia 88-96 |
|---------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------------------|
| Escuelas gratuitas | 52.55 | 58.98 | 66.37 | 67.74 | 67.93 | 15.38 |
| Escuelas P-900 | 43.14 | 52.11 | 60.91 | 61.62 | 64.34 | 21.19 |
| Diferencia | -9.40 | -6.87 | -5.46 | -6.12 | -3.59 | 5.81 |

En 1999 se inició la aplicación de una prueba distinta a las aplicadas anteriormente a los cuartos años básicos. Sin embargo, al hacer un ejercicio para comparar la prueba 1999 con la anterior, los resultados también indican que las escuelas P-900 registran mayores avances que el resto de los establecimientos subvencionados.

Los incrementos en los puntajes de las pruebas SIMCE de las escuelas del P900 deben leerse con cuidado, pues no se puede separar el efecto de este programa de otros que se han implementado como parte de la reforma educativa. En suma, no es posible afirmar que el incremento en los puntajes de las pruebas SIMCE se debe solamente a los efectos del programa.

La evaluación del P900 indica que el programa ha llegado a las escuelas con puntajes SIMCE más bajos y que atienden a niños cuyas familias enfrentan las peores condiciones socioeconómicas. La evaluación también indica que, paradójicamente, la focalización se ha hecho más problemática con el paso del tiempo ya que las escuelas han mejorado como resultado del programa. Por lo tanto, el beneficio marginal que obtienen las escuelas parece ser cada vez

menor.

Las escuelas del P900 comúnmente son escuelas de antigua creación, con una historia que las ha marcado y sus docentes suelen tener también mayor experiencia y estabilidad laboral. Esto parecería dificultar los cambios propuestos por el programa a nivel pedagógico y de gestión, pues se encuentran resistencias al cambio.

Aunque en promedio las cifras revelan logros importantes del P900, un análisis desagregado de la información pone de manifiesto que el éxito debe matizarse considerando que existen áreas en las que el programa podría mejorar. Por ejemplo, los cambios en los puntajes de las pruebas SIMCE muestran comportamientos oscilatorios a lo largo del tiempo. Entre 1990 y 1992, las escuelas del programa lograron incrementos en los puntajes. Entre 1993 y 1996 las escuelas P900 experimentaron un descenso en los puntajes SIMCE. Y, finalmente, entre 1997 y 1999 el puntaje promedio de las escuelas aumentó. Esto revela que el efecto del P900 a lo largo del tiempo no ha sido estable, lo que podría deberse a la implementación de la reforma educativa que ha afectado a todas las escuelas de educación básica de Chile. Además, la recuperación en los puntajes hacia el final de la década coincide con cambios significativos en el programa como la inclusión de una línea de acción de Escuela-Familia, y la masificación de la línea de trabajo de Gestión Educativa.

El P900 no afecta de manera similar a todas las escuelas. La evaluación del programa ha mostrado que los efectos son mayores en las escuelas que presentan bajos puntajes iniciales en las pruebas SIMCE. El impacto del programa se torna negativo en aquellas escuelas con puntajes superiores a 60. Además, el P900 tiene impactos positivos mayores en escuelas de 100 a 300 alumnos. Asimismo, la evaluación muestra que hasta 1996 el programa tenía mayor influencia positiva en las escuelas municipales que en las particulares subvencionadas. En el periodo 1997-1999, las escuelas particulares subvencionadas en el programa obtuvieron puntajes más altos que las escuelas municipales.

La evidencia de la evaluación ha mostrado que la permanencia de las escuelas en el programa por más de tres o cuatro años no aumenta la probabilidad de mejorar su posición relativa al resto de las escuelas de la misma región. Paradójicamente, la evaluación también revela que las escuelas que salen del programa porque mejoraron sus puntajes en la prueba SIMCE no han consolidado suficientemente los procesos y prácticas propuestas por el P900, por lo que éstos tienden a perderse cuando las escuelas abandonan el programa.

Los profesores y directores tienen opiniones encontradas del programa. Por un lado, la mayoría de ellos piensa que el P900 enriquece el currículo y la docencia, que es complementario a otros programas del ministerio y que ha facilitado la reforma educativa. Pero, por el otro lado, también la mayoría de profesores y directores piensa que el P900 es un conjunto de actividades poco coordinadas entre sí; que recarga la jornada de trabajo de los profesores; que es poco

pertinente para las escuelas en áreas de pobreza, y que con la reforma educacional el P900 pierde sentido.

El P900 ha provocado importantes cambios en las escuelas. De acuerdo a la evaluación del programa se observa que éste ha sensibilizado a los docentes de un nuevo paradigma pedagógico centrado en el “aprender haciendo”, “aprendizaje significativo”, “trabajo grupal colaborativo” y “aprendizaje contextualizado”. Además, el programa ha aportado materiales y recursos didácticos; ha apoyado el desarrollo personal de los niños, y ha mejorado las relaciones humanas entre profesores.

El efecto del programa en sensibilizar a los participantes no siempre se ha traducido en cambios de prácticas en el aula. Se ha observado que las situaciones de aprendizaje en el aula no siempre se enmarcan en contextos significativos y que la evaluación se utiliza solamente para asignar una nota o calificación.

La evaluación de los procesos del P900 revela que el programa tiene fortalezas y debilidades en su implementación. Entre las fortalezas más importantes está el rol de apoyo técnico-pedagógico que adquirieron los supervisores. Del lado de las debilidades se destaca la falta de coordinación entre las autoridades nacionales, regionales, municipales, el supervisor y el director para llevar a cabo la planificación e implementación de los cambios necesarios para lograr una mejora sostenible en las escuelas.

El costo del programa es equivalente a un incremento del 2% del gasto por alumno en educación básica que realiza el ministerio de educación. Esta cifra podría interpretarse de dos maneras. Una forma de interpretarla sería considerando que el programa es eficiente y de bajo costo, por lo que resulta una alternativa de política educativa atractiva. Otra forma de interpretación sería considerar que el programa no cumple con su función compensatoria, ya que la entrega de mayores recursos a los que más necesitan es marginal.

Algunas investigaciones señalan que existe un cierto número de escuelas que han estado permanentemente en el P900 sin lograr salir de él, o saliendo y regresando inmediatamente. Los resultados de éstas investigaciones indican que el desafío de mejorar en las escuelas de bajo rendimiento es constante y debe asumirse consistentemente a lo largo del tiempo para que los progresos sean sostenibles. El director es un agente crítico en la mejora de la enseñanza en las escuelas. Otro punto importante es la elevada relación alumno/docente que limita al profesor para atender las necesidades individuales de cada estudiante y provoca hacinamiento en las aulas de clase. Las escuelas también están sobrecargadas de programas educativos que distraen su atención. Por ejemplo, las escuelas pueden participar en el P900, en el programa de uso de la computadora denominado Enlaces, en la creación de proyectos de mejoramiento educativo, entre otros.

El análisis de la evidencia proveniente de las escuelas que no han logrado salir del P900 sugiere que cada escuela enfrenta problemas específicos y diferentes de las otras. Por ejemplo, una de las escuelas analizadas por las investigaciones está localizada en una zona donde la mayoría de la población es de origen indígena. En esa área, padres y madres de familia no hablan castellano, y la escuela no se adapta a esta situación, sino que espera que los niños y padres se adapten a la escuela. Cabe mencionar que la implementación de educación bilingüe como política pública se inicia recién en el año 2002 en Chile. Otras escuelas presentan problemas de falta de trabajo colaborativo entre autoridades municipales y escolares. Así, cada escuela representa un desafío particular que debería ser abordado por separado.

Finalmente, y a manera de conclusión, es preciso señalar dos aspectos en lo que se refiere al balance del programa. En primer lugar, el uso de los puntajes SIMCE como único criterio de focalización ofrece una visión estrecha de la educación y los aprendizajes, ya que los exámenes podrían no estar midiendo importantes dimensiones de los aprendizajes de los alumnos. Más aún, esto podría influenciar a los profesores para que centren sus esfuerzos en enseñar a contestar los exámenes, perdiéndose la idea del programa de crear aprendizajes significativos. En segundo lugar, el programa no ha disminuido significativamente la brecha entre las escuelas de mayor y las de menor rendimiento, por lo que las condiciones de desigualdad prevalecen. Esto sugeriría que se requieren otras medidas orientadas con criterios de discriminación positiva más potentes, que provea de mayores y más variados recursos a las escuelas más pobres y/o de menores rendimientos.

INFORMACIÓN DISPONIBLE

Investigaciones acerca de la innovación

- Carlson, B. *¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile?* Revista de la CEPAL No. 72. <<http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/0/lcg2120/carlson.pdf>> Julio 15, 2002.
- Carlson, B. *¿Cómo lograr una educación de calidad: Qué nos enseñan las escuelas? ¿Qué podemos aprender de las escuelas básicas del Programa P900 de Chile?* Serie Desarrollo Productivo No. 64. CEPAL. <<http://www.eclac.cl/publicaciones/DesarrolloProductivo/9/LCL1279/lcl1279e.pdf>> Julio 15, 2002.
- Filp, J. The 900 Schools Programme: improving the quality of primary schools in impoverished areas of Chile. IIEP research and studies programme UNESCO. Increasing and improving the quality of basic education. Monograph No. 9. 1993
- García-Huidobro, J. E. *Políticas Educativas y Equidad en Chile.* En Reimers, F. Distintas Escuelas, Diferentes Oportunidades: Los Retos para la Igualdad de Oportunidades en Latinoamérica. Editorial Arco. Madrid. 2002.
- García-Huidobro, J.E. y Jara C. *El programa de las 900 escuelas.* En Gajardo, M. (Ed) Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. ASDI-AGCI-CIDE. Santiago, Chile, 1994.
- MINEDUC. *Programa de Mejoramiento de la Calidad en Escuelas*

| | |
|--|---|
| | <p><i>Básicas de Sectores Pobres: Una Experiencia Chilena.</i> <u>Boletín del Proyecto Principal de Educación UNESCO/OREALC</u>, No. 27, abril 1992 pp. 32-44.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peirano, C. y McMeekin, R. Gastos y Costos del programa de las 900 escuelas en el periodo enero 1990 – junio 1993. En Gajardo, M. (Ed) <u>Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación.</u> ASDI-AGCI-CIDE. Santiago, Chile, 1994. • Román, M. Política Educativa para Grupos Vulnerables. Chile 1990 – 2000. Documentos CIDE No. 1, 2002. • Undurraga, C. <i>Pedagogía y Gestión: Informe de evaluación del programa de las 900 escuelas.</i> En Gajardo, M. (Ed) <u>Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación.</u> ASDI-AGCI-CIDE. Santiago, Chile, 1994. |
| <p>Logros y/o resultados</p> | <p>¿Qué se pretende transformar y por qué?</p> <p>A inicios de los años noventa la educación chilena estaba marcada por disparidades extremas entre las escuelas públicas municipales, las privadas subvencionadas y las privadas, manifestándose en niveles de financiamiento y resultados académicos muy desiguales. En ese contexto nace el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, mejor conocido como Programa de las 900 Escuelas tiene por objetivo mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos y socioafectivos de los niños y niñas de educación parvularia y básica, en el marco de los nuevos programas de estudio, especialmente en lenguaje y matemática usando un criterio de discriminación positiva.</p> <p>¿Cómo se lleva a cabo?</p> <p>El P900 es un programa que se focaliza en las escuelas con mayores rendimientos en cada una de las regiones de Chile. El programa implementa acciones a nivel escuela en las áreas de desarrollo profesional docente, atención especial a niños en situación de riesgo escolar, fortalecimiento de la gestión educativa, relación familia-escuela y actividades formativas complementarias.</p> <p>¿Qué resultados se obtienen?</p> <p>En promedio los resultados de las pruebas SIMCE indican que el programa tuvo impacto en los aprendizajes tanto en lenguaje y matemática como en las áreas fundamentales para el desarrollo del pensamiento y la adquisición de nuevos conocimientos.</p> |
| <p>Referencia bibliográfica</p> | <p>Cristián Cox "La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación". PREAL Documentos N.8. Santiago, 1997.</p> <p>Ministerio de Educación. "Reforma en marcha: buena educación para todos". Santiago, Marzo, 1998</p> <p>García Huidobro, J.E. y Jara, C "El Programa de las 900 Escuelas" Filp, J. "Todos los niños aprenden. Evaluaciones del P 900" en Gajardo, M. "Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación". Ministerio de Planificación Nacional. Agencia de Cooperación Internacional Santiago, Chile, 1994.</p> <p>http://innovemos-p.unesco.cl/red/bgi/p900/</p> |

Experiencia No. 9

| | |
|--|---|
| País | CHILE |
| Nombre de la experiencia | Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para las Escuelas Rurales Multigrado (MECE Rural) |
| Institución responsable | Ministerio de Educación |
| Período de duración de la experiencia | 1992-1996 |
| Descripción | <p>Este programa está orientado a escuelas rurales multigrado de hasta tres docentes. Desarrollado en todo el país desde 1992 en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), atiende cerca de 100 mil alumnos. Tiene por objeto generar condiciones para que los alumnos adquieran nuevos conocimientos y destrezas desde su realidad cotidiana.</p> <p>Su estrategia apunta a un efectivo mejoramiento de los conocimientos y de las prácticas docentes, a fin de producir innovaciones curriculares que favorezcan los aprendizajes de los alumnos. Para ello, el programa articula diversas líneas de acción que combinan la dotación de recursos para crear ambientes favorables a la enseñanza y el aprendizaje, con reorientaciones curriculares y apoyo a los procesos pedagógicos. Entre ellas figuran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación metodológica para ofrecer nuevas alternativas pedagógicas orientadas hacia una mayor autonomía y creatividad del docente. • Capacitación de docentes para superar el aislamiento del docente rural, desarrollada mediante actividades de perfeccionamiento (cursos, encuentros, talleres) y a través del trabajo permanente en agrupaciones de profesores rurales. • Organización profesional de profesores según la proximidad física de las escuelas (Microcentros de Coordinación Pedagógica), que se reúnen con periodicidad para seguir la implementación de las innovaciones pedagógicas. • Asistencia técnico-pedagógica constante a escuelas y microcentros. • Diseño y producción de textos y materiales didácticos consistentes con la nueva propuesta. • Dotación de material didáctico que apoye las metodologías activas de enseñanza en escuelas multigrado, tales como el Manual de Desarrollo Curricular, Guías Didácticas y Didáctica del Lenguaje. • Elaboración y ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo para el desarrollo de iniciativas pedagógicas originadas en cada microcentro, destinados a aplicar en cada escuela alguna innovación original que el grupo de profesores considera importante para mejorar el aprendizaje de los alumnos. |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>Estudios sobre el programa señalan un impacto positivo en la calidad de la educación, que resulta significativo en las áreas de lectoescritura, matemática y ciencias sociales. La comparación de puntajes promedios en pruebas SIMCE 1992 y 1996 muestra incrementos cercanos a 9 puntos en los alumnos de escuelas incorporadas al programa. Identifican, además, altos logros de eficiencia dadas las bajas tasas de ausentismo, repitencia y deserción observadas en las escuelas estudiadas en 1996. Destacan, asimismo, que los microcentros constituyen uno de los elementos más valorados del programa por parte de los docentes.</p> <p>En este contexto, cabe destacar que la relación costo-efectividad del programa es considerada como adecuada, en tanto corresponde a la quinta parte del valor de subvención mensual por alumno.</p> |
| <p>Población que participó</p> | <p>Escuelas rurales multigrado atendidas por uno, dos o tres profesores</p> |
| <p>Metodología empleada</p> | <p>Chile: Programa de Educación Básica Rural</p> <p>Teniendo en cuenta que un 16% de su población se asienta en el sector rural y que esta presenta diversas desventajas educativas respecto a la población urbana (menos años de escolaridad, mayor analfabetismo), Chile inició en 1992 un programa educativo específico para atender este sector. En el marco de sus programas para el mejoramiento de la calidad de la educación, se implementó en todo el país el Proyecto MECE Básica Rural –o Programa de Educación Básica Rural– focalizado en las poblaciones de mayor riesgo pedagógico: las escuelas rurales multigrado atendidas por uno, dos o tres profesores, que constituyen el 78,6% de los establecimientos básicos rurales del país, atendiendo a aproximadamente al 30% del alumnado rural. El objetivo del programa es el mejoramiento de los procesos internos del sistema escolar y de los resultados de aprendizaje, a través de una nueva pedagogía, generando condiciones para que los alumnos adquieran nuevos conocimientos y destrezas desde su realidad cotidiana.</p> <p>En términos más específicos, los objetivos se desglosan en: mejoramiento sistemático en amplitud, profundidad y relevancia de los aprendizajes de acuerdo al currículum nacional y en torno a los ejes del dominio de la lengua oral y escrita y el pensamiento matemático; avance en la Reforma Curricular implementando el nuevo currículum y llevándolo efectivamente al aula; gestión más efectiva de los establecimientos; fortalecimiento de las capacidades profesionales de los directivos y los docentes; mayor involucramiento de las familias (en Proyectos Educativos Institucionales y en las actividades del Plan de Acción de la escuela); atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales; promoción de la educación y capacitación permanente para seguir aprendiendo toda la vida, abriendo “segundas oportunidades” de formación para los padres y madres de los escolares rurales, así como de otros adultos próximos a las escuelas que dejaron prematuramente el sistema escolar; y desarrollo de materiales</p> |

pedagógicos para reforzar el aprendizaje, asegurando su acceso oportuno y adecuado uso en el aula.

Líneas de acción

Los principales problemas que el programa debía abordar eran: i) la falta de preparación específica de los maestros para atender varios cursos simultáneos y el aislamiento profesional en que trabajan, con escasas oportunidades de perfeccionamiento; y ii) el divorcio marcado entre el currículum escolar y las necesidades de aprendizaje de las poblaciones locales junto a la carencia de textos y materiales didácticos adecuados para el trabajo escolar de los alumnos. Considerando lo anterior, se desarrollaron diversas líneas de trabajo que incluyen:

- Adecuación metodológica para ofrecer nuevas alternativas pedagógicas orientadas hacia una mayor autonomía y creatividad del docente.
- Capacitación de docentes para superar su aislamiento, desarrollada mediante actividades de perfeccionamiento (cursos, encuentros, talleres) y a través del trabajo permanente en agrupaciones de profesores rurales.
- Organización profesional de los profesores según la proximidad física de las escuelas a través de los Microcentros de Coordinación Pedagógica, donde se reúnen periódicamente para seguir la implementación de las innovaciones pedagógicas. Los microcentros han constituido uno de los elementos más positivos del programa, ya que son instancias de programación pedagógica colectiva altamente valoradas por los maestros que, tradicionalmente, no han contado con oportunidades de trabajo conjunto.
- Asistencia técnico-pedagógica constante a escuelas y microcentros. Esta función se cumple a través de los equipos supervisores regionales y provinciales, que son percibidos positivamente por los profesores como “orientadores”, “colaboradores” o “asesores”, más que como “controladores”.
- Diseño y producción de textos y materiales didácticos consistentes con la nueva propuesta.
- Dotación de material didáctico que apoye las metodologías activas de enseñanza en escuelas multigrado (Cuadernos de Trabajo, Fichas para alumnos, Guías para el docente, Paquetes de Apoyo Pedagógico, el Manual de Desarrollo Curricular, Boletines Técnicos Informativos, Textos de Consulta, Didáctica del Lenguaje Integrado y set de casetes con música).
- Elaboración y ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo para el desarrollo de iniciativas pedagógicas originadas en cada microcentro, destinados a aplicar en cada escuela alguna innovación original que el grupo de profesores considera importante para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

| | |
|--|--|
| | <p>Evolución y logros</p> <p>El programa se aplicó desde un principio en todo el país, en forma progresiva, logrando en 1996 su total aplicación al universo destinatario, constituido entonces por cerca de 100.000 alumnos y en la actualidad por 130.000 alumnos.</p> <p>Iniciado como un proyecto financiado por el Banco Mundial, en 1995 fue incorporado a la estructura del Ministerio de Educación, adquiriendo carácter permanente como instancia de la División General del Ministerio. Esta iniciativa es considerada como una operación de reforma educacional de bajo costo. A modo de referencia, en el periodo de 1995 a 1998 su costo total anual por alumno fue de 23 dólares, con un 13% de gastos de operación. Entre los logros del programa se han destacado los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las escuelas rurales multigrado, tradicionalmente excluidas de iniciativas pedagógicas del Estado, del municipio y de los centros de formación de profesores, pasaron a ser reconocidas en su especificidad y destacadas como prioridad nacional. • Se ha formulado una propuesta pedagógica para poblaciones escolares etnoculturalmente heterogéneas. • En las escuelas los maestros ensayan métodos de aprendizajes activos, recurriendo a la diversificación de los espacios de aprendizaje, organizando a los alumnos con criterios diversos a los cursos tradicionales, con metodologías de cursos combinados. • La casi totalidad de las escuelas multigrado se han incorporado al plan de Jornada Escolar Completa, habiendo formulado su Proyecto Educativo Institucional con participación de los docentes y familias. |
| <p>Logros y/o resultados</p> | <p>En cuanto a resultados educativos, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), en las aplicaciones de 1992 y 1996 entre los alumnos de 4 año básico de las escuelas del programa, demostró un mejoramiento de 25,3% en lenguaje y de 26,5% en matemática. Por otra parte, el porcentaje de reprobación disminuyó en un 5,4% y los retiros bajaron un 6%.</p> |
| <p>Referencia bibliográfica</p> | <p>Cristián Cox "La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación". PREAL Documentos N. 8. Santiago, 1997. Pp 12-13 MINEDUC. "La reforma educativa en marcha. Políticas del Ministerio de Educación". Santiago. Mayo 1995. Ministerio de Educación " Programa Educación Básica Rural". Santiago, 1999.</p> <p>http://64.233.161.104/search?q=cache:0bHTJ28KO8EJ:www.preal.org/docs-series/mejores-practicas/N_13.pdf+MECE+Rural+de+Chile&hl=es</p> |

Experiencia No. 10

| | |
|--|--|
| País | BRASIL |
| Nombre de la experiencia | La Escuela de Cara Nueva. Programa de Educación Continua |
| Institución responsable | Secretaría de Estado de Educación y Deportes (SEED) São Paulo |
| Período de duración de la experiencia | 1996 |
| Descripción | <p>Programa iniciado en 1996, para promover un desarrollo profesional continuo de los educadores de la red estadual de 1° Grado (Primaria). Intenta formar un cuerpo técnico habilitado para implementar el nuevo modelo escolar paulista, la Escuela de Cara Nueva, buscando revertir el actual cuadro de fracaso escolar asegurando al alumnado un aprendizaje exitoso.</p> <p>El proceso de capacitación es descentralizado en las Delegacias do Ensino. Los supervisores de enseñanza de dichas Delegacias elaboran un diagnóstico, identifican prioridades temáticas y público – objeto, organizan la Oficina Pedagógica, solicitan la capacitación a las instituciones especializadas contratadas por la Secretaría de Educación y acompañan y evalúan la experiencia. Se trata de redireccionar el sistema de capacitación docente, de manera que éste responda a las demandas de la escuela, canalizadas por su Delegacia do Ensino, con solicitudes de acción específicas y prioridades definidas. Con este objeto, las 145 Delegacias de Ensino se agruparon en 19 polos regionales de capacitación. La capacitación es encargada a Universidades y otras instituciones especializadas mediante contratación directa y/o licitación, cuidando que todas los polos satisfagan sus demandas.</p> <p>Esta modalidad rompe con los cursos tradicionales, tiene como mínimo 96 horas de trabajo y considera la realidad del local de trabajo. Termina con un acompañamiento al docente en su respectiva escuela, donde se verifica la aplicación de cambios en la sala como producto de la capacitación. El programa, a su vez, es evaluado por instituciones externas.</p> |
| Población que participó | Educadores de la red estadual de 1° Grado (Primaria) |
| Metodología empleada | S/E |
| Logros y/o resultados | <p>¿Qué se pretende transformar y por qué?</p> <p>La Escuela de Cara Nueva es un programa iniciado por la Secretaría Estadual de Educación de Sao Paulo. Esta iniciativa pretende transformar la cultura de las escuelas de educación básica a través de cambios en la gestión institucional, descentralizando decisiones</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>administrativas y pedagógicas.</p> <p>¿Cómo se lleva a cabo?</p> <p>El proyecto Escuela de Cara Nueva se basa en cuatro ejes principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Construcción de una Propuesta Pedagógica en estrecha relación con el contexto de los estudiantes y las necesidades particulares de cada estudiante. Así, este programa busca identificar las fortalezas así como las debilidades de los estudiantes para aprovechar las primeras y redoblar esfuerzos para corregir las segundas, de forma tal que se apoye a los alumnos a lograr el éxito académico. Esta propuesta incluye enseñanza, aprendizaje, evaluación y avance continuo. 2. La Autonomía Escolar que permite la toma de decisiones administrativas y pedagógicas en las escuelas. 3. La Promoción Automática que intenta eliminar la selectividad y el atraso de los alumnos al final de cada ciclo escolar, poniendo el énfasis en el aprendizaje y buscando cambiar la cultura de las escuelas para sustituir la evaluación punitiva — para decidir si un alumno o alumna aprueba grado — por procesos de evaluación formativa. 4. La Ampliación de la Infraestructura escolar y la introducción de tecnología computacional en las escuelas. <p>¿Qué se resultados se obtienen?</p> <p>La Escuela de Cara Nueva es una experiencia en vías de consolidación, por lo que no existen datos definitivos de evaluación. Sin embargo, datos cuantitativos muestran que gracias a este programa se ha logrado ampliar el horario escolar de 4 a 5 horas diarias de clase, se dotó a las escuelas de salas-ambiente para cada disciplina y se introdujeron computadores en casi 3,000 escuelas.</p> <p>Será necesario esperar un tiempo para conocer los resultados que la Escuela de Cara Nueva ha tenido en el aprendizaje de los alumnos y en la transformación de la cultura de las escuelas.</p> |
| <p>Referencia bibliográfica</p> | <p>Cuestionario utilizado en PREAL/UNESCO/OREALC en "Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina" Mimeo.Santiago, Octubre 1998</p> <p>Secretaría de Estado da Educação de São Paulo. "A escola de cara nova. Programa de Educação Continuada. Educação Paulista: Corrigindo rumbos". Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. São Paulo, Julio 1997.</p> <p>www.educacar.sp.gov.br</p> |

Experiencia No. 11

| | |
|--|--|
| País | República Dominicana |
| Nombre de la experiencia | Biblioteca infantil: Niños, lectura e imaginación |
| Institución responsable | Colegio Dominicano de La Salle |
| Período de duración de la experiencia | Desde 1994 |
| Descripción | <p>¿Qué es la innovación?</p> <p>La Biblioteca Infantil surgió con el propósito de fomentar en los niños el hábito de leer libros y despertar el gusto, amor e interés por la lectura desde su temprana edad. Es hacer de la lectura un disfrute, una aventura, un motivo a partir del cual se desarrollen los niveles de comprensión necesarios de la misma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de apreciación Estética - Literal - Crítica - Comprensión Creadora <p>Contexto educativo y social</p> <p>Si bien es cierto que toda iniciativa humana se concibe y desarrolla en un contexto o conjunto de circunstancias específicas, no es menos cierto que la misma, por lo general, también se corresponde con una orientación histórica que le antecede.</p> <p>A la hora de contextualizar las obras educativas listas, es preciso recordar que la primera de ellas surge hace más de 300 años en Francia, en un contexto de cambio social y político y de advenimiento de nuevas estructuras sociales. Era tiempo de ruptura con el viejo orden feudal y de advenimiento de una nueva sociedad.</p> <p>La necesidad de construcción de un orden más justo y de promoción del cambio social permea, por tanto el quehacer lasallista desde su misma fundación, cuando mediante la asunción de una determinada práctica pedagógica se pronuncia a favor de una sociedad sin excluidos, y convoca a los empobrecidos a ejercer su derecho a la educación.</p> <p>En República Dominicana en particular, si bien a su llegada al país en 1933 el proyecto lasaliano se inscribe dentro de la visión elitista que patrocinaba el régimen trujillista en lo relativo a la educación, pronto retornará a su visión redentora fundacional y empieza la creación de obras populares de educación y promoción de los sectores sociales empobrecidos y más excluidos.</p> <p>En la actualidad, La Salle es un conjunto de obras educativas y de promoción social, de las cuales sólo dos (el Colegio Dominicano de La</p> |

Salle en la capital, y el Colegio La Salle de Santiago de los Caballeros) son instituciones privadas, fundamentalmente orientadas hacia sectores profesionales de clase media. Hay esfuerzos que han dado como resultado Centros Educativos públicos ubicados en sectores populares de diferentes puntos del país, seis en total. Las escuelas públicas son: Escuela La Salle del Barrio Simón Bolívar, Santo Domingo; la Escuela Nocturna Obrera, la cual funciona en el local del Colegio Dominicano De La Salle en el Distrito Nacional; Centro de la Juventud y la Cultura, CJC, Escuela Hno. Miguel, en Santiago; Escuela Juan XXIII y La Salle, en La Florida, Higüey. Son obras destinadas fundamentalmente al servicio a los sectores más empobrecidos, en ofrecer un servicio de calidad.

En cuanto al Colegio Dominicano de La Salle en Santo Domingo, él aporta el marco histórico y geográfico en el que surge la presente iniciativa: la experiencia de una Biblioteca Infantil, la cual cumple diez años; desde la que se anima a los niños para que se formen como lectores. Lo hemos denominado: “Niños y niñas, lectura, imaginación”.

Esta experiencia, como otras realizadas, tienen algunos denominadores comunes, a saber:

- Tienen un punto de referencia común en los movimientos sociales iniciados en nuestro país luego de la desaparición de la tiranía trujillista, cuando la República Dominicana se abre a las nuevas corrientes de pensamiento que proclaman la libertad, la participación, la democracia, la tolerancia y otros valores como componentes necesarios de una pedagogía liberadora.
- Son el fruto de momentos de reflexión sobre nuestra práctica pedagógica cotidiana y del deseo constante de garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes a una educación de cada vez más calidad que atraviesa a esa práctica.

La Salle hoy es un espacio en el que convergen cerca de mil familias, unos 1500 estudiantes y alrededor de 260 empleados, de los cuales unos 115 son docentes. Una Asociación de Padres y madres que constituye la Apasalle, una institución que acaba de cumplir sus 35 años de fundada.

El fin es la educación integral, el desarrollo de la personalidad del niño a través de sus diferentes dimensiones como conquistas y creaciones del ser humano, modos de manifestación y expresión. Estas dimensiones van en búsqueda de las manifestaciones creativas de las ideas y del pensamiento; encauzando los procesos hacia objetivos lectores que envuelven aspectos tan esenciales como interpretación, memorización, ordenación de lo leído, y valores como la cooperación, cuidado de los libros, propiedad común, el silencio, el manejo de las reglas, el respeto hacia lo demás, el ser permisivo, la tolerancia, organización, puntualidad.

Desde dónde y por qué surge la innovación.

En el historial académico del Colegio Dominicano de la Salle ha habido una constante: múltiples actividades para lograr en los alumnos la adquisición del hábito de la lectura, entre las cuales se han incorporado proyectos en los diferentes niveles, en los cuales están:

- Telas, Teatro 80 el Quijote.
- Teatro 4 puntos (Rómulo Rivas).
- Proyectos de literatura a cargo de tres profesores (Carlos Villa Verde, Luis Moreno, Manuel matos).

Luego se animaron otros proyectos para la formación de lectores, como la Biblioteca José Gabriel García. Los más pequeños visitaban la Biblioteca, pero no había un programa de lectura establecido para ellos. Se contaba con algunos textos infantiles, revistas, etc. Siguieron los proyectos de teatro y bibliotecas de aulas con profesores de Lengua Española en el nivel medio.

En cada aula había pequeños rincones de libros, es decir, pequeñas bibliotecas en el aula. Este proyecto involucraba a los padres y madres enviando con los hijos diferentes lecturas para leerlas y analizarlas junto a ellos, luego regresarlas y compartir lo trabajado en el aula. Este proyecto de aula fue la semillita que brotó para que surgiera un proyecto para los más pequeños; de ahí vino la idea de La Biblioteca Infantil, un sueño pedagógico, como medio de apoyo y de incentivo para crear el hábito y amor hacia la lectura de los libros.

El pre-escolar del Colegio Dominicano de La Salle ha ido desarrollando programas para ir haciendo conciencia de la importancia de la lectura, porque trata de que los niños y niñas obtengan en los primeros grados una sólida formación lectora, para evitar o reducir al mínimo fracasos futuros.

Para lograr salvar estos propósitos se crea, hace ya casi una década, una Biblioteca Infantil especializada buscando despertar desde la más temprana edad el hábito e interés hacia ese mundo fascinante y maravilloso de los libros; facilitando las herramientas necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico y la expresión de su creatividad y fantasía plasmados en la escritura de cuentos.

Leer, hablar, escribir, es decir, explicar, comprender y disfrutar el mundo con palabras es una condición indispensable para desarrollar la inteligencia humana. En nuestra sociedad hay carencias lectoras, inclusive la radio, la televisión, el Internet han sido espacios para estimular la lectura de los libros, aunque en algunos momentos se han convertido en obstáculos. Muchos han hecho de la lectura un imperativo, es decir, sólo diciéndole a un niño “lee” no se logra un lector; leer es una tarea ardua, es un proceso, es una adquisición. Por tal razón la Biblioteca Infantil enfoca su proyecto para educar al niño hacia la lectura de los libros, que sirva como estímulo para orientar, formar buenos niños lectores, utilizando el campo de la literatura en libertad, la que no requiere calificación, sino que consigne que el niño descubra el placer de tener un libro en sus manos.

En el proyecto curricular de centro del Colegio Dominicano de la Salle contempla la Biblioteca Infantil como una instancia para facilitar la motivación, animación y formación de hábitos de lectura. A este proceso se le da continuidad en la Biblioteca José Gabriel a partir de tercero de básica hasta cuarto de Educación Media.

Fundamentación: marco teórico, objetivos generales y específicos

La educación actual prioriza la lectura frente a las otras destrezas de las “artes del lenguaje”, por considerarla uno de los ejes fundamentales de todos los aprendizajes y vehículo para el desarrollo del pensamiento.

Desde los años 70 se han elaborado trabajos experimentales llevados a cabo por investigadores de distintos países que defienden los beneficios de un aprendizaje precoz de la lectura. Esta línea de acción ha provocado que desde edades muy tempranas, incluso a los tres años, los pequeños pueden aprender a leer. Justificados en los diversos estudios realizados se tomó como fundamento para que surgiera la idea de tener una biblioteca para los más pequeños.

Entendemos que el acto de leer es el camino de esperanza para la formación integral del ser humano porque la lectura es un medio cuyo valor es su contribución al logro de los grandes objetivos de la Educación. Cobrar conciencia sobre ello es un ejercicio permanente de todo docente; convencidos de que el proceso de comunicación e interpretación de significados de la palabra escrita puede iniciarse mucho antes de que los niños y niñas hayan adquirido el proceso lector independiente. De otro modo, la lectura sólo tiene lugar cuando hay una decisión conjunta de discernir las letras e identificar las palabras; el éxito entonces es el fruto de un ejercicio constante, es empresa de toda la vida.

Objetivos

Lograr hábitos, y desarrollar habilidades y destrezas lectoras superando etapas tales como aprestamiento, inicio sistemático, comprensión y rapidez. Este proceso culminaría con el uso de la lectura para aprender, para recrearse y afianzar su personalidad. A continuación se presenta un listado de los propósitos a lograr en la Biblioteca Infantil:

- Despertar en los niños y en las niñas desde su tierna edad el hábito e interés hacia la lectura de los libros.
- Propiciar un espacio en el que el niño se identifique con el uso de la Biblioteca Infantil.
- Instruir a los niños sobre el comportamiento dentro de la Biblioteca Infantil.
- Introducir a los niños al mundo maravilloso y fascinante de los libros.
- Proveer al niño las herramientas necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura comprensiva y expresiva.
- Desarrollar el talento y la creatividad de los niños a través de la dramatización, bailes, canciones y la plástica.
- Estimular en los alumnos la imaginación, la atención, la memoria y la asociación de ideas.
- Motivar a los niños a la escritura de cuentos.
- Estimular la creatividad e imaginación de los niños a través de la escritura de cuentos.
- Desarrollar el tesoro de la imaginación.

- Fomentar en los alumnos la iniciativa de ser escritores y escritoras.
- Involucrar a papá y a mamá en la adquisición del hábito de lectura de sus hijos.
- Crear conciencia en los niños del verdadero valor de la navidad.
- Integrar los valores familiares mediante la lecturas de cuentos.
- Fomentar los valores cívicos en los niños.
- Crear en los niños el valor de la amistad.
- Incentivar a los niños al préstamo de libros.

Cómo se realiza la innovación: etapas, procesos, estrategias y actividades.

La Biblioteca Infantil surge como un proyecto para estimular desde la temprana edad del niño el interés y el amor hacia la lectura. El estilo de la Biblioteca es para niños de 2 a 7 años de edad. El diseño es muy atractivo para ellos. Fue diseñado pensando en cómo los niños piensan y sienten. Se sostuvo la idea de que los estantes estuvieran al alcance de ellos; que los libros fueran textos adecuados a sus edades e intereses, con ilustraciones coloridas y mesitas que les inspiraran sensaciones de curiosidad.

Se construye un espacio para organizar la Biblioteca Infantil de acuerdo a las necesidades de la población. Cuenta con el apoyo de diversas editoras nacionales e internacionales, muchos padres y madres se han identificado con este proyecto y han hecho donaciones de libros y otros materiales.

Estrategias

Los niños y niñas nunca son demasiado pequeños para comenzar a leer; por pequeñitos que sean se beneficiarán de oír el lenguaje, ver las imágenes, y aunque parezcan no entender mucho, van aprendiendo a gustar de los libros y de la lectura.

La Biblioteca Infantil ha seleccionado una serie de estrategias para contribuir al desarrollo de la capacidad lectora que tienen el niño y la niña, cultivar su inteligencia, buscar la perfección de la lectura, es “educar para leer”. Estas estrategias están en forma de juego creativo que se apoya en el silencio y la reflexión individual. A continuación algunas de las estrategias:

- Éste es el título: Esta estrategia consiste en mostrar la portada de un libro, y permitir que los niños expresen sus diferentes puntos de vista.
- Una lectura equivocada: Trata del que el niño sepa descubrir los errores que comete un lector cuando escucha por segunda vez la lectura de un cuento.
- Esto ¿de quién es?: Esta estrategia pretende que los niños puedan distinguir unos personajes de otros.
- Cuándo y dónde: Pretende que el niño pueda interpretar el tiempo

y el lugar en el cuento que lee.

- ¿Qué quiere decir?: Esta estrategia va encaminada a encontrar o descubrir en un libro las palabras que ha inventado o creado el autor.
- Se escaparon los libros: Consiste en que los niños jueguen con los personajes y las escenas del cuento que escucharon y puedan ilustrarlas.
- ¿Están o no están? Con esta estrategia se pretende encontrar los personajes, incluso secundarios del libro que se ha leído.
- El libro y yo: Esta estrategia persigue que los niños puedan descubrir en la lectura de un libro los valores que encierra el mensaje, que transmite y la posibilidad de identificación con los personajes.
- ¿De quién hablamos?: esta estrategia trata que los niños descubran el personaje a través de un breve esbozo que se hace del mismo.
- Antes o después: esta estrategia se apoya en el orden de los acontecimientos, sirviéndose de párrafos completos del libro leído, los alumnos deberán ordenar según se aparición en la obra.
- Este es mi dibujo: se busca ambientar al niño al mundo poético desde su capacidad relacionar el contenido de un poema con un dibujo.
- Contamos el cuento: esta estrategia está creada para que los niños después de escuchar la lectura de un cuento lo reconstruyan, apoyados en las preguntas que formula en voz alta el animador.
- La memoria colectiva: esta estrategia consiste en recomponer un poema entre todos los participantes, después de haberlo leído en silencio y disponiendo cada uno de cuatro versos.
- Miro y veo: esta estrategia va orientada a que el niño observe imágenes y pueda sacar de ella todo lo posible.
- Traigo una poesía: esta estrategia son los niños que hacen la poesía.
- Reporte de libros: en esta estrategia los niños harán un análisis de la lectura leída.
- Escribo un cuento: este es un proyecto concretizado en la creación y elaboración de su propio cuento.

Actividades

- Explorar la Biblioteca para identificar los diferentes estantes.
- Realizar actividades de silencio (lee mis labios, gestos).
- Realizar movimientos de desplazamiento entre las mesitas, los estantes, subir y bajar las escaleras.
- Escuchar un cuento de bienvenida.
- Pintar lo que más te gustó del cuento.

- Mostrar el libro (definición, partes, elaboración e importancia).
- Describir la portada.
- Preguntar qué le sugiere la portada del cuento (de qué se trata).
- Escuchar un cuento.
- Observar las ilustraciones e identificar los personajes.
- Expresar qué pasó primero, después de haber escuchado la lectura de un cuento.
- Realizar poesías, bailes, dramatizaciones alusivas al otoño.
- Dialogar sobre las costumbres familiares y la incidencia de los libros en el hogar.
- Observar una ilustración relacionada con la familia, conversar sobre ella, describirla y compararla con su realidad.
- Imaginar y pintar una historia sobre la familia.
- Escuchar un cuento.
- Decir de qué se trata la historia.
- Interpretar del cuento diferentes personajes o situaciones.
- Disfrutar una hermosa lectura (espacio para lectura libre), luego comparte la historia con tu familia.
- Realizar poesías alusivas a la familia (papá, mamá, abuelos, etc).
- Recrear cuento alusivos a la historia de la Salle.
- Escribir textos sencillos con diferentes intenciones de acuerdo a su nivel de conceptualización de la escritura.
- Cantar canciones que transmitan el verdadero valor de la Navidad.
- Declamar poesías combinando ilustraciones.
- Dramatizar la obra“La estrella de La Salle brilla en Navidad.
- Explicar qué es un cuento.
- Mostrar las partes de un cuento.
- Describir el sentido de textos tomando en cuenta la relación texto-imagen, anticipaciones o predicciones.
- Identificar los diferentes tipos de textos (periódicos, revistas, anuncios, cartas, etc.)
- Escribir una historia con diferentes intenciones de acuerdo a su nivel
- Mostrar mapa (ubicando nuestra posición territorial).
- Hacer historias de nuestros héroes patrios.
- Decir poesías relacionadas con el contenido expuesto (símbolos patrios, amistad).
- Preparar bailes de carnaval con diferentes trajes típicos.
- Colorear personajes históricos.

- Ver videos culturales.
- Observar lámina del planeta tierra y conversar sobre el mismo.
- Describir cómo es nuestro planeta, y quiénes forman parte de él.
- Hacer diálogos sobre la deforestación y sus consecuencias para la vida.
- Escuchar un cuento.
- Imaginar una historia ecológica.
- Jugar con las letras del alfabeto (grupos pequeños).
- Jugar a las palabras encadenadas (grupos pequeños).
- Hacer juegos utilizando la memoria (el memorión).
- Jugar a las frases sorpresa.
- Hacer un dibujo libre del planeta tierra.
- Imaginar un cuento.
- Escribir un cuento.
- Mostrar las técnicas para la ilustración y decoración del cuento.
- Hacer una exposición de los cuentos escritos por los niños y las niñas.
- Dramatizar historias escrita (títeres, bailes, drama).
- Celebrar el día del libro (bailes, exposiciones, poesías, canciones).
- Inventar diálogos partiendo de las imágenes.
- Jugar a la canasta musical.
- Contar cuentos tomando en cuenta las ilustraciones.
- Armar rompecabezas y hacer una historia.
- Dibujar la celebración del día de las madres de tu casa.
- Celebrar el día de las madres (drama, poesías, bailes, canciones).
- Comentar de las experiencias como lector-lectora.
- Premiar los lectores destacados.
- Despedir con una celebración el año escolar.

Objetivos de las actividades

- Atender a la lectura en voz alta.
- Entender lo que se les lee.
- Cultivar la atención.
- Saber distinguir unos personajes de otros.
- Llegar a comprender cómo son los personajes.
- Ejercitar la memoria del niño.

- Distinguir tiempo y lugar en que se desarrolla el tiempo.
- Buscar el sentido de las palabras.
- Desarrollar el espíritu de curiosidad del niño y de la niña.
- Comprender la lectura.
- Descubrir la fantasía en el lenguaje escrito.
- Educar la memoria del niño.
- Fomentar el discernimiento del niño.
- Ayudar al alumno a saber expresar sus ideas.
- Educar su sentido crítico para que sepan tomar postura ante situaciones concretas.
- Enseñarles a descubrir la vida a través de la literatura infantil.
- Gozar con lo que expresa un libro.
- Reflexionar sobre lo que se dice.
- Dar importancia a los sentimientos y actitudes.
- Valorar el orden y el ritmo.
- Educar la colaboración entre compañeros.
- Desarrollar la memoria visual del niño y de la niña.
- Ayudar a distinguir unos personajes de otros y las diversas situaciones, mediante la imagen.
- Estimular al niño para que goce con los cuentos.
- Educar la capacidad la comprensión
- Enriquecer la imaginación.
- Despertar el entusiasmo por los cuentos.
- Educar la memoria respecto a la poesía.
- Jugar con el ritmo y la rima de un poema.
- Habituar al alumno a lo poético.
- Educar la sensibilidad del niño y la niña al mundo poético.
- Ayudar a relacionar lo visual con el contenido de la poesía.
- Educar el oído del niño y de la niña para comprender lo que se oye.
- Fomentar la libertad de elección.
- Comunicar a otro el propio descubrimiento.

Balance de la innovación

Fortalezas

La Biblioteca Infantil se ha mantenido durante 10 años brindando a los niños un espacio donde ellos manifiestan sentirse diferentes en un mundo de libros, creatividad, sueños, imaginación aventura, paz, tal como los

niños y las niñas expresan en los testimonios, que más adelante se van a presentar.

Cada año se evidencia el aumento del interés y el entusiasmo por la lectura, un número cada vez más creciente de alumnos hace uso del sistema del préstamo para el hogar, lo que hace extensiva la actividad de la lectura al núcleo familiar.

Esta experiencia facilita la formación en valores sustantivos, que permite que los niños identifiquen sus vocaciones e intereses, y a la vez el desarrollo de la conciencia ciudadana.

En un único proceso de construcción del aprendizaje, las actividades de biblioteca y las actividades del aula se coordinan e integran de forma armónica.

Testimonios de los niños de segundo grado de básica

Estos testimonios están escritos tal como los niños y niñas lo expresaron:

“Mi Biblioteca es linda, me enseña a hacer cuentos, leer me enseña muchas cosa , es muy tranquilo yo siento paz, cuando voy a la Biblioteca el corazón mío está alegre. En la Biblioteca hay libros, televisión y muchas cosas más”. José José

“La Biblioteca es para mí especial, tiene libros muy interesantes. La biblioteca es una gran estrella, también la biblioteca mejora mi expresión”. Maria Alexandra payano Peña, 2do. C

*“La Biblioteca es muy bonita y divertida y me gusta ir mucho porque me siento feliz. Me gustan todos los libros, mi profesora es divertida y muy cariñosa y bonita, escribimos muchos cuentos y leemos libros divertidos, dibujamos y a todos les gusta la biblioteca”.*Melissa Mariel Cruz Calderón Lara, 2do B

*“La Biblioteca es para mí un gran tesoro, porque nos enseña a escribir y a leer y también nos enseña a mejorar mucha la ortografía”.*Paola Tavárez Sosa, 2do. C

*“Me gustan los libros y sentirlos, me gustan leerlos. Quisiera tener muchos días de biblioteca, me gustan todas las historias: de Caperucita Roja, Pato feo. Yo quisiera ser un escritor, me gustan los personajes”.*Enso, 2do. B

*“La biblioteca es grande, es divertida, es fantástica, hay muchos libros, y el favorito es de Aladín y me gusta porque aprendo mucho y hay que leer en voz baja y por eso me gusta, y así es mi biblioteca”.*Claudia Massiel, 2do. B

“La biblioteca es silenciosa, es linda, bella, hermosa, es grande, tiene muchas cuentos y es interesante, es majestuosa, siento cosas lindas, hace frío en la biblioteca. Leo cuentos son largos, hay muchos personajes, se

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p><i>ven películas lindas".Rafael Pimentel, 2do. B</i></p> <p><i>"La biblioteca es especial porque hay muchos libros que puedo aprender Ej: computadora, biología, etc, y también para mi la biblioteca es especial porque puedes leer un libro tranquilo y en paz".Shanel Marí Bautista Tavarez, 2do. C</i></p> <p><i>"La biblioteca es un lugar donde puedo aumentar mi imaginación y aprendo".Víctor García Mora, 2doC.</i></p> <p><i>"La biblioteca es un mundo de colores y me enseña a leer y a escribir un cuento, mi profe es educada, bonita, sensible y cariñosa, tiene el carácter suave, trata que uno aprenda a leer, a escribir más bonito, para cuando estemos grandes enseñar a los niños. Me gusta mi biblioteca".Lolimer, 2do.A</i></p> <p>Debilidades</p> <p>Dada la cantidad de grupos y el horario escolar el uso de la biblioteca limita las posibilidades de visitas más de una vez en la semana.</p> <p>A partir de tercero de básica se siente una baja en el nivel de motivación por la lectura, los niños y niñas cambian de espacio físico, y visitan otra biblioteca cuyo diseño ha sido pensando en la edad de la generalidad de la población escolar que no incluye el pre-escolar, y las estrategias son diferentes. Esto provoca una ruptura la cual apreciamos que afecta el nivel de motivación de los niños, los cuales extrañan su Biblioteca; en la actualidad esto se está tomando en consideración, buscando alternativas para mantener en ellos y ellas el entusiasmo por la lectura.</p> <p>Hemos observado un vacío en cuanto a la sistematización que debe tener el trabajo de animación a lectura en el aula, que debe de ser una proyección de lo que se trabaja en biblioteca.</p> <p>Proyección</p> <p>Los aprendizajes que nos ha facilitado la sistematización de esta experiencia nos ha llevado a tomar decisiones en cuanto a un mayor nivel de coordinación con los docentes de tercer grado, así como también con el equipo responsable de La Biblioteca José Gabriel García. Además se está decidiendo incorporar estrategias innovadoras para la motivación de la lectura de tercero a sexto grado, se está previendo desde el área de lengua española evaluar las estrategias para promover la lectura de séptimo, de básica hasta cuarto grado de educación media.</p> <p>Se está compartiendo la sistematización de la Biblioteca Infantil con otras obras de la Salle a nivel nacional, esto abarca cuatro escuelas públicas y una privada.</p> |
| Población que participó | Educación inicial o preescolar, Educación Básica o Primaria |
| Metodología | |

| | |
|---------------------------------|---|
| empleada | |
| Logros y/o resultados | <p>¿Qué se pretende transformar y por qué?</p> <p>El proyecto de Biblioteca Infantil tiene como finalidad estimular las destrezas lectoras de los alumnos desde su infancia para que aprendan, disfruten y afiancen su personalidad a través de la lectura.</p> <p>¿Cómo se lleva a cabo?</p> <p>La biblioteca está diseñada para niños de 2 a 7 años y dispone de mobiliario, materiales y textos adecuados a los intereses y formas de pensar de esas edades. En la biblioteca se llevan a cabo actividades que estimulan el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad de los niños iniciándolos en la identificación de los distintos personajes, el tiempo y lugar, y los valores presentes en el cuento que se está leyendo. Asimismo, se llevan a cabo talleres de pintura, dramatizaciones, obras teatrales, creaciones de cuentos, y exposiciones poesías entre otras actividades.</p> <p>¿Qué resultados se obtienen?</p> <p>La biblioteca infantil lleva en funcionamiento más de diez años. Mediante el sistema de préstamo, además de estimular la responsabilidad de los alumnos y el desarrollo de su conciencia ciudadana, se ha extendido la actividad de la lectura al núcleo familiar. Asimismo, la coordinación de las actividades de biblioteca y aula han mejorado los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> |
| Referencia bibliográfica | <p>orlinsanchezt@hotmail.com</p> <p>http://innovemos.unesco.cl/eya/exp/bibliorep1104/</p> |

Experiencia No. 12

| | |
|--|---|
| País | Colombia |
| Nombre de la experiencia | El contexto actual de la lectoescritura |
| Institución responsable | |
| Período de duración de la experiencia | |
| Descripción | <p>La queja general, se diría que universal,. recae sobre el desinterés por leer y escribir que constatan los maestros y los padres de familia en los niños y en los adolescentes, al menos., por no decir que constatamos todos. Los resultados en Competencias Básicas en Lenguaje aplicadas en el Distrito Capital de Bogotá a 167.149 estudiantes de 7º y de 9º en 1.414 instituciones del Calendario A en octubre de 2001 y publicados por la Secretaría de Educación Distrital son de 161,9 puntos de media sobre un total de 306 puntos. Resultado a todas luces bien pobre.</p> <p>Muchas variables inciden en la queja general y en parte en esta situación particular. La lectoescritura es un medio de comunicación y de información que coexiste con otros medios de comunicación inmensamente más impactantes, más cómodos, más globales y a la vez más específicos, más interactivos y cohesionantes de grupos pares por la edad , por los gustos , por los intereses laborales, lúdicos o profesionales etc.</p> <p>Pero a lo largo de la vida humana, lo esencial de la lectoescritura mantendrá su importancia relevante.</p> <p>¿Por qué?</p> <p>Podemos leer y de hecho leemos por medio del Internet, diarios, periódicos, revistas, documentos en varios idiomas. Podemos escribir y escribimos páginas web por medio de las cuales nos comunicamos con un número mayor de interlocutores que por la solos medios impresos. Podemos escribir hipertextos muy complejos con videos incluidos, organizar nuestra propia música en un CD o en un DVD para compartirla con otros o para trabajar teatro, diseño, etc. El Quijote con un mundo de notas está siendo ultimado para internet.. Todo esto es parcialmente un hecho: pues de 400 millones de hispanoparlantes sobre todo en A.L. y en Usa, hay solo un 4,5% de internautas, y de 2.200 millones de páginas web, tan solo 120 millones está en español. Pero de todos es sabido que en nuestras academias de la lengua en todo el mundo de habla hispana tenemos académicos especialistas en lingüística ciberespacial, y que entre nosotros los colombianos crece muy rápidamente el acceso y el uso culto e investigativo del Internet, y no solo en los colegios, en las bibliotecas, en las universidades o en círculos elitistas, sino en la calle y cada día en mayor número de hogares, siendo deber de todos dinamizar</p> |

el proceso.

Es la tarea del educador de hoy. Ya una profesora nominada al Premio Compartir al Maestro, de Santa Marta, con sus alumnos ha llegado a editar el CD de la geografía de su departamento. Todo eso requiere mucha lectura, mucha escritura.

¿Cómo?

El contexto de la lecto-escritura meramente verbal es, como condición, el de una cierta soledad y paz y quietud ya sea en casa o en una buena biblioteca. La inteligencia lógico verbal es su reina en exclusiva. En las otras formas de comunicación como la que da pie a esta reflexión inicial, hay un contexto de interacción , viva, directa, sin el miedo a la osca figura de la maestra del hogar o del salón de clase, antes bien en un ambiente lúdico, de respeto a la libertad personal de elección del objeto de la lecto-escritura. En esta modalidad de nuestros días y del inmediato futuro además de la inteligencia lógico verbal se desarrollan las inteligencias quinética, estética activa, visual, musical, espacial, intrapersonal e interpersonal. Y todo ello en una actividad individual o grupal como en un chat colectivo familiar, de educación interactuada con los equipos de otros centros, de amistad , de colegas en las que se lee, se escribe , se habla con espontaneidad, o bien se participa en una teleconferencia de expertos.

Los profesores y profesoras creativos / as tienen el nuevo terreno virgen frente a las comunidad discente y docente; necesitan el estímulo y las plataformas de lanzamiento, los observatorios estudiantiles y comunitarias de los nuevos signos de los tiempos y sobre todo, el ímpetu apasionado por el propio crecimiento integral de los mismos profesores y el de sus alumnos.

La realidad de la comunicación es más amplia y rica que la limitada a la lectoescritura impresa necesaria desde los segundos momentos de nuestras vidas.

Los maestros galardonados con el Premio Compartir al Maestro en los años 2000 y 2001 por la Fundación COMPARTIR nos ayudan con sus experiencias exitosas en cómo hacer agradable el aprendizaje de la lectura y de la escritura a los niños y a los adultos. Pero evidentemente existen otras posibilidades (1).

Conjugan la meta mundial de leer y escribir toda clase de textos acordes con el desarrollo de cada individuo con una diversidad de estrategias fructíferas y sus correspondientes metodologías que cada maestro utiliza según el contexto vital y cultural donde residen y estudian sus alumnos.

Veamos esta conjunción de polaridades en la educación formal infantil y básica.

Situación problemática inicial

El Proceso educativo infantil y básico ideado por los educadores nominados al galardón arranca de una situación problemática, es decir, de las dificultades y resistencias de los niños de preescolar y de la básica primaria a leer y a escribir: en unos grupos culturales se deben a un escaso desarrollo familiar y tribal de la comunicación (grupos indígenas); en la mayoría de los grupos escolares el problema nace del hastío ante la lectoescritura, en algunos de nivel urbano por el ambiente de presión familiar para que al final del preescolar sus hijos sepan ya leer y escribir. Se relaciona este problema verbal con la resistencia a la lectura musical, el rechazo del ritmo y de la afinación musicales (puntos éstos que hay que superar dado que cada vez más en nuestra civilización, la inteligencia musical y artística forma parte del proyecto de vida en mayor número de jóvenes que las ciencias matemáticas estadísticas o las ciencias físicas).

La superación del problema tomó (2) el camino de la lúdica, de la imagen ilustrativa de los cuentos, mitos y leyendas; el sendero del dibujo previo del objeto del centro de interés junto con la discusión de éstos últimos en familia, con los mayores, en general. Y así la imagen visual marca el paso y va de la mano con la imagen verbal, dentro del contexto del mundo propio, y de la comunidad de adultos venciendo el hastío ante lo abstracto (la trajinada poesía de Rafael Pombo no superó su tiempo, y los educadores del idioma se valen hoy de escritores actuales, no de todos, pues hasta el maestro Jairo Aníbal Niño ofrece resistencias que los adultos no vemos).

Este proceso actual de la lectura y de la escritura es llevado a cabo por una generación de profesores y de profesoras que en ninguna manera consideran que su saber "consolidado" es el saber que hay que transmitir, y, por tanto, en nada se parecen a aquella maestra del siglo pasado, madre de un ilustre tribuno nacional, en la escuela de Villa Pinzón, que hacía traer a sus niños cada lunes una varita de palo de rosa, por aquello de que "la letra con sangre entra". Muy al contrario, crean un ambiente de mutuo afecto, de comunicación en el aula sin pena alguna, de aprecio, de estima para desarrollar la propia autovaloración y la de los demás en un ambiente de escucha y crítica. Son apasionados trabajadores de su especialidad, investigadores del contexto de vida de los niños, de los actuales avances de la pedagogía, colmados de actualizaciones en la universidad ya sea en forma presencial o a distancia, creativos, difusores de sus ideas que comprometen a los padres de familia y a los colegas con el trabajo del aula, trabajo que se extiende normalmente a todo el colegio e incluso al municipio.

Para superar las dificultades iniciales en la Básica Primaria hay más coincidencia en usar el cuento o la lectura libre: en preescolar dominaba la ilustración, la imagen, tanto para entender el cuento como para ver al protagonista, contarlo, dibujarlo...como para al final leer propiamente algunas imágenes verbales con sentido y con énfasis

Bellas estrategias a traducir en un metodología propia que cada docente innovador, y todos resultan creativos o innovadores, formaliza.

METODOLOGÍAS EN PREESCOLAR

Algunas / os docentes nominados y galardonados descubren , aplican y logran sus éxitos con metodologías integrales: la del Buen trato, la M. Activa, , la de Proyectos de Aula. Todo ello depende del contexto escolar y familiar. Y siempre consiguen involucrar a los demás colegas, a los padres y hasta la comunidad municipal.

Otros utilizan una metodología muy puntual, sobre su materia de trabajo , pero siempre implicando a los colegas, padres, PEI, etc.

Por ejemplo, utilizando el CUENTO: el Proceso se inicia con las ilustraciones e imágenes, sigue con el relato que el niño hace apoyándose en las imágenes del cuento, luego la escucha del cuento grabado: y para culminar esta fase validan entre todos las interpretaciones. En el siguiente paso los niños pasan a escoger el personaje, trabajarlo en plastilina y a elaborar un sketch breve para teatro. Al revisar el texto escrito, según su necesidad, el niño va aprendiendo a leer. Otro docente, una vez captada la necesidad de los niños y de la comunidad de rescatar su cultura ancestral, inicia cada clase con un mito o con una leyenda. Los alumnos dibujan las escenas o el personaje, discuten el hecho cultural con los mayores en sus casas , en su comunidad, investigan (en este caso el propio profesor resultó ser un experto en la materia, autor de textos...). Completan el estudio con la lectura, con un despertar el gusto por la naturaleza y por diferenciar el sonido de los animales. Con todo ese trabajo, el profesor sienta las bases del español y de los dialectos de la región indígena.

METODOLOGÍAS EN BÁSICA PRIMARIA

Algunas / os docentes utilizan metodologías integrales: Ludoteca, y por ello todo el centro se llena de rincones para jugar, es decir para aprender jugando; Pedagogía Activa, Experiencial y Contextualizada. Proyectos de Aula. Salidas de campo pedagógicas, para observar, registrar, escribir (más bien, esfuerzos por escribir lo visto y trabajado), leer y completar con entrevistas,...El arte frente al ambiente de violencia.

Otros desarrollan una metodología muy puntual que involucra a los demás:

Cultivo gustoso de la lectoescritura por medio de CUENTOS: la profesora parte en el Salón de los temas propuestos por los estudiantes. Ella los desarrolla y narra en forma de cuentos fantásticos que son leídos en clase. La profesora aporta unas pautas y los alumnos escriben su cuento ; lo comparten con los compañeros quienes enriquecen el trabajo con ideas complementarias. En plenaria escogen los cuentos que serán dramatizados en el Salón.

Cultivo de la lecto escritura por medio de la LIBRE ELECCIÓN DE TEXTOS. Así los estudiantes ejercitan su libertad y responsabilidad en la elección. En el Aula se cuestiona el material presentado, y se fortalece el interés de los alumnos por la información y la creación. Los alumnos

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>investigan para ampliar la información y para que pueda servir para otras áreas. Finalmente, escriben sobre lo que les ha interesado más.</p> <p>Una profesora convierte tanto el Salón como su propia Casa en un verdadero LABORATORIO DE LECTOESCRITURA Y DE VALORES en los que todos, ellas y los estudiantes, se van haciendo verdaderos investigadores. Todos tienen su " Libreta viajera" para anotar lo relevante de sus Proyectos y de sus Salidas. Los padres de familia participan activamente en las clases. Tanto es así que los practicantes de la normal e investigadores del quehacer pedagógicos visitan y entran con suma facilidad en el "laboratorio".</p> <p>PRENSA – ESCUELA (El Colombiano) y del Colegio su tabloide). los alumnos y el profesor y todos los profesores leen la prensa, y crean su periódico escolar. Ven y analizan las imágenes y las fotografías. Se les motiva a informarse de la problemática de actualidad y de la propia comunidad. Se estudia. Se dialoga, se cuenta, se escribe, se dibuja...se confecciona el tabloide.</p> |
| Población que participó | |
| Metodología empleada | |
| Logros y/o resultados | <p>LOS LOGROS</p> <p>En todos los procesos los logros indican mejora integral: los alumnos / as se tornan lectores, escritores , dibujantes,...con seguridad en sí mismos, abiertos al diálogo , a la escucha, a la crítica. Trabajan en equipo, responden a exigencias implícitas de la comunidad y de la familia. Aman la lecto escritura, antes fuente de hastío.</p> <p>En muchos casos alcanzan logros más puntuales, sobre todo en Básica Primaria:</p> <p>Amplían el vocabulario, hablan con claridad, , escriben con sentido matizado. Adquieren excelentes bases para el bachillerato. Desean las Salidas Culturales porque aprenden más y mejor que en la clase tradicional. En algún caso terminan por editar un Diccionario o producir en CD la Geografía del Departamento.</p> <p>En todo caso estas metas puntuales no son ajenas, por ejemplo, a integrar en el Salón estudiantes especiales, a influir en el colegio y en la comunidad, a mejorar la calidad de la vida profesoral y estudiantil; a mejorar el PEI, a medirse a nuevas especializaciones.</p> <p>No pocos profesores vinculan a otros colegas de otros departamentos a la práctica de la lectoescritora en su materia y / o acudir a las corrientes pedagógicas actuales.</p> <p>En suma, el éxito en lectoescritura hace sentirse bien y dichosos a los niños y a sus profesores / as. Y todos experimentan cómo se goza</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>progresando y a qué precio se avanza en la vida.</p> <p>Nota 1.- Ignacio Ruiz Velasco N. en su artículo "Harry Potter: ¿Sortilegio de la mercadotecnia o hechizo literario?". Revista Istmo , nº 257, Noviembre – diciembre 2001, escribe al respecto: " Mientras intelectuales y educadores desarrollan planes para hacer leer a los escolares, Rowling lo logra con su magnífica pluma, estilo sugerente e imaginación dinámica que conecta con cualquier lector. Algo está pasando cuando niños de 6 años buscan cada nuevo tomo de la serie y en las escuelas hablan con el lenguaje de los personajes de Rowling".</p> |
| <p>Referencia bibliográfica</p> | <p>Nota 2.- Premio COMPARTIR AL MAESTRO 2000 Y 2001. Fundación Compartir, Bogotá D.C. E-mail: iurrbiel@hotmail.com</p> |

Experiencia No. 13

| | |
|--|---|
| País | México |
| Nombre de la experiencia | Programa Nacional de Lectura (PNL) Biblioteca de Aula |
| Institución responsable | SEP |
| Período de duración de la experiencia | 2001-2004 |
| Descripción | <p>A poco más de dos años de la entrada en operación del Programa Nacional de Lectura (PNL) 2001-2006, maestros y alumnos cuentan en sus salones de clase con 60 títulos de las Biblioteca de Aula para que, de manera complementaria a los libros de texto gratuitos, se favorezca el hábito de leer por placer, afirmó la Directora General de Materiales u Métodos Educativos, Elisa Bonilla Rius.</p> <p>Como parte de los primeros resultados de las Bibliotecas de Aula, los salones de clase se han transformado en espacios para la promoción de la lectura, toda vez que los estudiantes tienen acceso a los libros desde sus salones de clase.</p> <p>En conferencia de medios para dar a conocer los resultados del <i>Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura. La Escuela y la Literatura Infantil y Juvenil</i>, la funcionaria dijo que maestros y alumnos tienen mayores posibilidades didácticas con estos ejemplares, los cuales también utilizan los padres de familia mediante los préstamos a domicilio.</p> <p>Aquí también se presentaron los libros: “Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic”, “Historia portátil de la literatura infantil” y “Las otras lecturas”, que formarán parte de la colección Biblioteca para la Actualización del Maestro.</p> <p>Actualmente se lleva a cabo el proceso para seleccionar los títulos que se integrarán a la colección, en la que participan 16 mil maestros, expertos y funcionarios para que cada estado cuente con 500 títulos adicionales a los que ya se tienen, lo que representa 16 libros más para cada aula.</p> <p>Al igual que en el ciclo escolar anterior, este año los niños de preescolar recibirán material para sus bibliotecas. Actualmente en este grado escolar se cuenta con 60 libros de las Bibliotecas de Aula y 200 de las Bibliotecas Escolares.</p> <p>La responsable de los materiales educativos de la SEP, recordó que desde el 2001 el actual gobierno federal ha destinado un promedio de 980 millones de pesos para acercar a los estudiantes a los libros, con el fin de formarlos desde la educación básica como lectores autónomos.</p> <p>Con esta inversión se han dotado 780 mil aulas de preescolar, primaria y secundaria, con libros adicionales a los de texto gratuitos, lo que representa que se pasó del 2 por ciento de atención a una cobertura total en el 2002.</p> <p>Las acciones se refuerzan con el fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de las bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas, la formación y actualización de recursos humanos, y la generación y difusión de información.</p> |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>En los tres años del actual gobierno se ha capacitado a cien mil docentes en el país para ser mediadores y facilitadores de la lectura.</p> <p>Las Bibliotecas de Aula han fomentado el uso de los libros en clase, y a través de los préstamos a domicilio se ha involucrado a la familia en actividades de lectura, principalmente a las madres.</p> <p>El PNL actualmente cuenta con 377 títulos editados para las Bibliotecas Escolares con un tiraje de 22 millones 145 mil libros, y 733 de las Bibliotecas de Aula con un tiraje de 30 millones de ejemplares.</p> <p>En el proceso de selección de las Bibliotecas de Aula en el ciclo 2003-2004 se registraron 148 participantes, quienes propusieron a la SEP 13 mil 707 títulos, de los cuales se preseleccionaron 763.</p> <p>El <i>Congreso Nacional de Lectura y Escritura</i> se realizará cada dos años en diferentes entidades del país como un espacio de diálogo y ejercicio de formación, así como intercambio profesional a nivel nacional e internacional, y como un proceso de sistematización de las experiencias exitosas sobre la promoción de la lectura en el país.</p> |
| <p>Población que participó</p> | |
| <p>Metodología empleada</p> | <p>Propósitos</p> <p>El estudio de los temas y la realización de las actividades propuestas favorecerá que los estudiantes normalistas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendan que la lectura se realiza por diferentes motivaciones individuales, que dependen de las finalidades que el lector espera alcanzar cuando utiliza determinado tipo de texto: obtener información, resolver necesidades prácticas, participar en la comunicación familiar o de un círculo informal de relaciones, recrearse y ejercer la capacidad de apreciar distintas manifestaciones literarias. 2. Adviertan que, conforme al propósito que persigue quien elaboró un texto, varían su organización, el vocabulario empleado, el estilo y las normas de la redacción. 3. Asuman que las competencias, los hábitos y aficiones asociados a la lectura se desenvuelven a lo largo de la vida y que su fortalecimiento depende de que se ejerciten con regularidad y constancia. 4. Reconozcan la importancia de fomentar en los niños el hábito y el placer de leer, como una prioridad de la educación primaria y como herramienta básica para el aprendizaje autónomo. 5. Analicen los factores que influyen en la comprensión lectora y diseñen estrategias didácticas para favorecer la lectura en los niños, mediante el uso de los ficheros, libros para el maestro, libros de texto gratuitos y otros materiales educativos disponibles en la escuela o accesibles fuera de ella. 6. Identifiquen los propósitos de la evaluación de la lectura en la escuela y distinguan los momentos, formas e instrumentos para realizarla. <p>Temas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidades que satisface la lectura. <p>Los propósitos de la lectura: informarse, recrearse, crear.</p> <p>La lectura, herramienta para la adquisición y el desarrollo de conocimientos,</p> |

habilidades y actitudes.

2. Los textos, sus propósitos y su estructura.

La diversidad de textos por su función.

Características lingüísticas de los distintos tipos de texto.

La lectura en los libros de texto gratuitos de Español y de otras asignaturas.

3. La práctica de la lectura dentro y fuera de la escuela.

Situaciones didácticas para propiciar el gusto y el hábito por la lectura en los niños que cursan la educación primaria.

La biblioteca de aula y la biblioteca escolar.

Los libros de texto gratuitos, Libros del Rincón y otros materiales de apoyo que pueden aprovecharse para promover la práctica de la lectura en la escuela.

4. La comprensión lectora.

Factores que intervienen en la comprensión lectora; importancia de los conocimientos previos.

Estrategias para promover la comprensión lectora.

Criterios para valorar los logros y dificultades de lectura en los niños.

5. Planeación de actividades de lectura y su aplicación en la escuela primaria.

Elementos centrales de la secuencia didáctica: la selección de textos y las estrategias para su lectura.

Participación de los niños y papel del maestro.

Bibliografía básica y otros materiales

Graves, Donald H. (1992) "Qué hace la lectura", en Estructurar un aula donde se lea y se escriba, Buenos Aires, Aique, pp. 67-85

Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993), "Hacia una tipología de los textos", en La escuela y los textos, Buenos Aires, Santillana, pp. 19-56.

SEP (1995), "La lectura en la escuela" y "La biblioteca escolar", en la serie El conocimiento en la escuela. Español, audiocinta núm. 2, lados A y B, México. (Programa Nacional de Actualización Permanente).

Popoca O., Cenobio (1996), "Fomento a la lectura", en Cero en Conducta, año 11, núm. 42-43, México, Educación y Cambio, pp. 23-31.

Garrido, Felipe (1998), Cómo leer mejor en voz alta, México, SEP (Cuadernos. Biblioteca para la actualización del maestro).

Solé, Isabel (1996), "El reto de la lectura" y "Leer, comprender y aprender", en Estrategias de lectura, Barcelona, Graó, pp. 21-38, 39-47.

Smith, Frank (1995), "Comprensión de la lectura: perspectiva y plan general" y "El papel del maestro", en Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüísticos, México, Trillas, pp.13-22 y 198-208.

Aranda, Gilberto (1986), "Cero en conducta y... ¿cuánto en comprensión de lectura?", en Cero en Conducta, año 1, núm. 5, México, pp. 4-9.

Gómez Palacio, Margarita et al. (1995), "Metodología para la evaluación de la comprensión lectora", en La lectura en la escuela, México, SEP, pp. 43-57.

Solé, Isabel (1996), "Propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora (educación primaria)", en Estrategias de lectura, Barcelona, Graó, pp. 193-198.

Bibliografía complementaria

Resnick, Lauren B. (1991), "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela", en Español y su enseñanza I. Materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Primer semestre, 1a. ed., SEP, México, pp. 59-76.

Freire, Paulo (1985), "La importancia del acto de leer", en Moisés Ladrón de Guevara (comp.) La lectura, México, SEP/El Caballito, pp. 21-31

Actividades sugeridas

1. Narrar las experiencias vividas con la lectura: libros completos o artículos que se han leído durante el último año y razones por las que se leyó; interés, gusto o desagrado que se experimentó al leer y por qué; aprendizajes adquiridos, dificultades enfrentadas, preferencias sobre autores o tipos de obras, entre otras.

2. Leer el texto "Qué hace la lectura" de Graves y distribuir en equipos las siguientes afirmaciones para que se expliquen y ejemplifiquen:

La lectura extiende nuestra experiencia.

La lectura provee información.

La lectura provee distracción y evasión.

La lectura permite una degustación del lenguaje.

La lectura nos impulsa a actuar.

· - Redactar un texto breve en el que se explique por qué es importante que un maestro de escuela primaria propicie en los alumnos la lectura con distintos propósitos.

3. Con base en el artículo de Kaufman y Rodríguez determinar y definir los criterios que establecen para clasificar textos. Recopilar y compartir en el grupo diversos textos y clasificarlos de acuerdo con el cuadro 1 que proponen las autoras. Comparar las clasificaciones logradas en el grupo y comentar los criterios utilizados.

Leer los textos "¡ a la vista!" (Español, sexto grado, pp. 105-106) y "Un pequeño problema" (Español, cuarto grado, pp. 68-69) para definir, de cada uno, la función comunicativa y la trama predominantes. Localizar en los libros de texto gratuitos, de distintos grados y asignaturas, algunos textos: literarios, periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos y publicitarios.

Consultar las siguientes lecturas en los libros de texto gratuitos de Español: "La mancha de tinta" y "Una mancha especial" (quinto grado, pp. 8-9 y 196-197), y "La primera página" (sexto grado, pp. 8-10), y comentar por qué es importante que los maestros de educación primaria reconozcan diferentes tipos de texto.

4. Leer el texto de Popoca y escuchar la audiocinta núm. 2, lados A y B, "La lectura en la escuela" y "La biblioteca escolar". Discutir cuál es el papel que debe desempeñar el maestro en el fomento a la lectura; enumerar algunas cualidades y actitudes relevantes.

5. Leer el texto de Garrido y realizar las siguientes actividades:

a) intercambiar opiniones acerca de la pregunta ¿por qué es importante leer en voz alta a los niños?; b) elaborar un texto que describa brevemente la forma como

debe leerse a los niños en voz alta; c) elegir algún texto de los libros de Español. Lecturas de cualquier grado o de los Libros del Rincón y hacer un ejercicio de lectura en voz alta en el grupo.

6. Revisar en los ficheros de actividades didácticas de 3º, 4, 5, y 6 grados propuestas para trabajar la lectura. Seleccionar algunas fichas y analizar el propósito que persiguen, el tipo de texto que proponen leer y la forma en que se hace participar a los niños.

7. Redactar algunas sugerencias dirigidas a padres y maestros para fomentar en los niños el gusto por la lectura. Se pueden elaborar trípticos o carteles; si es posible, hacerlos llegar a sus destinatarios, por ejemplo durante la estancia en la escuela primaria.

8. Leer un texto especializado, por ejemplo de medicina, electrónica o arqueología y comentar los problemas que enfrentaron para comprender el contenido de la lectura, la importancia de los conocimientos previos del lector y de la motivación por realizar la lectura. Con base en estas reflexiones, analizar el papel que juega en la comprensión lectora el interés hacia el texto que se lee y los conocimientos que se tienen sobre el contenido del mismo.

9. Leer los textos de Solé "El reto de la lectura" y "Leer, comprender y aprender". Discutir en grupo: ¿qué es la lectura?, ¿por qué ésta no se reduce a la sonorización del texto?, ¿en qué consiste la comprensión lectora?, ¿cómo puede explicarse la relación entre el tipo de texto y los conocimientos previos del lector con la comprensión lectora? Redactar conclusiones.

Elaborar un cuadro a dos columnas para registrar, en la primera, situaciones en las cuales los individuos no aprenden con la lectura; en la segunda, situaciones en las que sí aprenden.

10. De acuerdo con el texto de Smith comentar las diferencias entre la información visual y la información no visual, y cómo influyen en la lectura. Analizar los siguientes aspectos: a) Las consecuencias de sobrevalorar la información visual en la lectura sonorización del texto en detrimento del significado b) La importancia de la información no visual o conocimientos previos, en la comprensión lectora y c) El tipo de actividades que favorecen el uso de la información no visual en la lectura.

Revisar en el Libro para el maestro. Español, primer y segundo grados, la forma en que se promueve el uso de la información no visual (ver "Actividades antes de la lectura").

Escribir una carta a un maestro en la que se propongan recomendaciones para apoyar en los niños el desarrollo de la comprensión lectora.

11. Según el texto de G. Aranda: ¿cuáles son los problemas más comunes para evaluar la lectura de comprensión?, ¿qué efectos pueden producir esos problemas en la actitud de los niños hacia la lectura?

12. Con base en la lectura de Gómez Palacio enumerar las características del texto que el maestro debe considerar para evaluar la comprensión lectora. Explicar brevemente en qué consiste cada una.

Elegir algunos textos de los libros de Español. Lecturas, tercero, cuarto, quinto y sexto grados, y diseñar un ejercicio o actividad para valorar la comprensión lectora. Comparar con otros compañeros la propuesta para corregirla, si es necesario. Aplicarla a un grupo de niños (en una escuela, con vecinos, etcétera). Comentar los resultados del análisis y la interpretación de las respuestas obtenidas. Escribir

| | |
|--|---|
| | <p>una conclusión general de la experiencia.</p> <p>13. A partir de los autores revisados, diseñar actividades de lectura para un grado de la escuela primaria: seleccionar el o los textos que se utilizarán y elaborar las actividades que se realizarán antes, durante y después de la lectura. Para ello conviene revisar las propuestas de secuencia didáctica de Solé.</p> <p>De ser posible, llevar a cabo la propuesta; registrar las respuestas de los niños y recabar las producciones, trabajos o ejercicios elaborados. Analizar la experiencia en el grupo de la escuela normal.</p> <p>14. Argumentar a favor o en contra de las siguientes proposiciones. Redactar breves conclusiones de los comentarios realizados.</p> <p>Todos los niños de un mismo grupo logran idéntica comprensión e interpretación de los textos leídos.</p> <p>El desarrollo de la comprensión lectora permite seguir aprendiendo en forma autónoma.</p> <p>La evaluación de la comprensión lectora se realiza para asignar calificaciones a los niños.</p> <p>La evaluación sirve para conocer y favorecer el proceso de comprensión lectora de los niños e incidir favorablemente en él.</p> |
| <p>Logros y/o resultados</p> | |
| <p>Referencia bibliográfica</p> | <p>http://www.innova.gob.mx/ciudadanos/biblioteca/index.php?contenido=521&pagina=2&&imprimir=true</p> |

Experiencia No. 14

| | |
|--|--|
| País | El Salvador |
| Nombre de la experiencia | Pasito seguro en la lectura y la escritura |
| Institución responsable | Centro Educativo Dr. Mario Calvo Marroquín. Distrito Educativo: 03-06. Zona: 1, Jurisdicción de Izalco, Departamento de Sonsonate. Dirección: Final Avenida Roberto Carias y Calle Unión; Teléfono: 453- 50 66. |
| Período de duración de la experiencia | |
| Descripción | Consiste en elegir un texto significativo para estudiantes de primer grado: atractivo para su edad, que se relacionen con su entorno y que involucre conocimientos previos, que no pasen de 5 líneas en los primeros 5 meses del año escolar, luego se podrán incrementar de acuerdo al ritmo de aprendizaje del estudiante. Los textos se reproducen en fotocopias para cada estudiante. |
| Población que participó | Primer grado |
| Logros y/o resultados | |
| Referencia bibliográfica | Patricia Elizabeth Gutiérrez de Corado; Teresa de las Mercedes Núñez de Méndez y María Evelin Gutiérrez Melgar. Directora: Lidia Juliana Ama de Chile Profesora: Irma Dylia Parras de González. Asesor Pedagógico: Lic. José María Herrera B. http://www.edured.gob.sv/experiencia/vexp.asp?opcion=2&id=16 |


Experiencia No. 15

| | |
|--|--|
| País | El Salvador |
| Nombre de la experiencia | Método de Lectura Comprensiva |
| Institución responsable | Centro Educativo Colonia Sensunapán |
| Período de duración de la experiencia | |
| Descripción | <p>Consiste en que el docente provee de condiciones, para que los estudiantes realicen una práctica diaria de lecturas variadas que integren procesos de comprensión, expresión, conocimientos y aplicación.</p> <p>Se hace de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Se eligen lecturas o textos cortos. 2.- Se reproducen textos para cada uno de los estudiantes. 3.- Inician la lectura individual en voz alta y silenciosa. 4.- Se establece una conversación de lo leído. 5.- Los estudiantes pegan la lectura, contestan tres lecturas relacionadas con lo leído. 6.- Cada niño/a en su cuaderno de tareas escribe palabras extraídas del texto con las que tienen dificultades para leerlas y escribirlas. 7.- En casa copia la lectura completa. 8.- Dos veces a la semana ilustra el significado de las palabras extraídas. <p>Esto se hace con el objetivo que los estudiantes interrelacionen los contenidos de las lecturas con los objetivos del programa y la vida diaria.</p> |
| Población que participó | Alumnos de primero y segundo ciclos |
| Metodología empleada | |
| Logros y/o resultados | |
| Referencia bibliográfica | <p>La experiencia es realizada por la profesora María de los Angeles Orellana, en el Centro Educativo Colonia Sensunapán, beneficia a alumnos de primero y segundo ciclos.</p> <p>Documento donde se puede consultar: Enseñanza de la comprensión lectora TH Cairney</p> <p>http://www.edured.gob.sv/experiencia/vexp.asp?opcion=2&id=16</p> |

Experiencia No. 16

| | |
|--|--|
| País | El Salvador |
| Nombre de la experiencia | El conejín Lector |
| Institución responsable | Escolar "Daniel Hernández |
| Período de duración de la experiencia | |
| Descripción | <p>Consiste en que en el taller de lectoescritura EL CONEJIN LECTOR se desarrollan actividades para motivar a niños y niñas donde se les permite la participación activa, poniendo en juego habilidades, destrezas y creatividad. El taller está basado en el criterio de que el juego es uno de los mejores medios para lograr en niños y niñas aprendizajes significativos.</p> <p>El taller se hace de la siguiente manera:</p> <p>Diagnóstico y apresto globalizado para dar atención a la diversidad. Prelectura (interpretación de símbolos) Escritura creativa, escribiendo con música, modelado y estrujado.</p> <p>Presentación de láminas a leer y rótulos basados en símbolos conocidos.</p> <p>Animación lectora. Lecturas curiosas y de interés.</p> <p>Presentación de diversos libros con la caja viajera.</p> |
| Población que participó | Beneficia este taller a alumnos y alumnas de primer ciclo en la asignatura de Lenguaje en el Centro Escolar "Daniel Hernández |
| Metodología empleada | |
| Logros y/o resultados | |
| Referencia bibliográfica | <p>Documento en el que pueda apoyarse: Enseñanza de la Comprensión Lectora H T Cairney.</p> <p>http://www.edured.gob.sv/experiencia/vexp.asp?opcion=2&id=16</p> |

Experiencia No. 17

| | |
|--|---|
| País | Colombia |
| Nombre de la experiencia | Método "abcdespañol" |
| Institución responsable | Javier González Quintero |
| Período de duración de la experiencia | 1998-a la fecha |
| Descripción | <p>El profesor Javier González Quintero, colombiano, autor del método "abcdespañol", juego didáctico para el aprendizaje de la lectoescritura, fue seleccionado por la Fundación Schwab para el Emprendimiento Social como uno de los mejores Emprendedores Sociales para el año 2001.</p> <p>Antecedentes</p> <p>El ABCDEspañol ha motivado a profesores, estudiantes, prisioneros, Representantes Residentes, celebridades nacionales, jardineros, Ministros, secretarías, periodistas y a muchos más. ¿Qué es el ABCDEspañol? ¿Por qué es esta metodología tan eficaz?</p> <p>¿Qué es el ABCDEspañol?</p> <p>El mismo es un juego compuesto por 49 piezas semejantes a las del domino, con 10 plantillas y dos guías didácticas, mismas que se utilizan para completar la primera y segunda fase del programa. Este método fue creado por un reconocido Educador Latinoamericano, el Profesor Javier González Quintero.</p> <p>El dicho popular de que un dibujo vale más de mil palabras es uno de los pilares la metodología del ABCDEspañol, puesto que la misma apoya al estudiante a desarrollar sus habilidades y destrezas hacia la representación icónica de la realidad y de esta manera asociando la misma con su vocabulario natural.</p> <p>Los participantes iletrados al trabajar en grupos desarrollan su inteligencia emocional. Estos mismos aprenden a conversar, expresar sus ideas de forma más clara y a comprometerse. Estas características siendo fundamentales hacia la resolución de conflictos comunes, contemplados en la comunidad.</p> <p> "El proceso de implementación del programa enfatiza una nueva concepción del profesor. Es decir, el profesor como facilitador y motivador hacia el aprendizaje a diferencia del profesor que transfiere información sin dejar que los estudiantes jueguen con ella también. En este programa no hay ni pizarrón ni</p> |

profesores que dicten clases según el texto sino que se invita a los participantes a tomar sus propias decisiones en las cuales los errores son aceptados como medio para desarrollar aún más el proceso de aprendizaje.i(2)

En tan solo 90 a 120 horas (dependiendo en la intensidad de la aplicación del programa y la destreza de los participantes) el estudiante aprende a leer y a escribir. El ABCDEspañol motiva a los estudiantes a concentrarse mientras “juegan” con este programa similar a las fichas de domino. Esta metodología también puede ser enfocada de manera temática, para que los participantes aprendan a leer y a escribir pero con conocimientos básicos de: derechos humanos, abuso de drogas, SIDA, turismo, medio ambiente y salud, entre otros.



► Elementos claves que promueve el ABCDEspañol

- Trabajo de Equipo

El ABCDEspañol se aplica en grupos de 4 a 5 personas. Cada uno participa hacia la elaboración de las reglas del juego dentro de su propio equipo.

- Creatividad

Puesto que no hay reglas escritas que sean estrictas, hay mucho espacio para la creatividad. Los estudiantes que juegan con el método pueden crear historias con las fichas. Una vez que todas las plantillas se llenan con las piezas correspondientes, los estudiantes podrán hacer historias con las fichas como una técnica de asimilación que siempre resulta muy efectiva.

- Organización

Los estudiantes tienen que (preparar) tareas para la casa y retransmitir y discutir los nuevos conocimientos aprendidos dentro del grupo.

- Estudio Independiente

En la casa los estudiantes practican lo aprendido por si solos, de esta manera comprobándose a sí mismos el nuevo conocimiento adquirido y las áreas que consideran necesarias repasar.

- Técnicas para la investigación

El facilitador podrá proponerles a los estudiantes que investiguen sobre un tema específico para discutir con sus compañeros. Por ejemplo, si las guías didácticas estuviesen enfocadas hacia la salud y hay un tema sobre la malnutrición, los estudiantes investigarían sobre el tema y aplicarlo a su vida real para socializarlo con los demás grupos.

- Técnicas para la Comunicación -escuchar, escribir, discutir y presentaciones

Al estar continuamente convidando información entre ellos sin darse cuenta están promoviendo una importante cohesión social entre la comunidad.

¿Por qué es efectivo el ABCDEspañol?

▶ Este método puede aplicarse en cualquier comunidad, por ejemplo: el ABCDEspañol se ha adaptado al Quiche, una de las Lenguas Mayas de mayor uso en Guatemala.

▶ El método desarrolla el elemento esencial leer, escribir y las habilidades básicas de la matemática para la población adulta a través de la interpretación y representación de los hechos por medio de símbolos y signos.

▶ Los materiales son muy atractivos y duraderos. Tienen una duración promedio de 10 años.

▶ El ABCDEspañol se reutiliza, lo cual permite reducir los costos. Sólo las Cartillas Complementarias de uso individual, son fungibles.

▶ El proyecto entrena nuevos maestros en la utilización de esta metodología innovadora lo cual permite que jóvenes y adultos iletrados logren auto-aprendizaje y auto-evaluación.

▶ Los maestros promueven el aprendizaje individual y colectivo a través de métodos lógicos y lúdicos a la vez.

▶ Las Cartillas Complementarias son adaptadas por especialistas nacionales, para enmarcarlas a las costumbres del país.

▶ El método también mejora la calidad de los maestros.

▶ Con este “dominó” como herramienta educativa, los estudiantes están motivados y concentrados mientras “juegan”

▶ En sólo 90-120 horas (dependiendo de la intensidad de la aplicación del método y las habilidades del estudiante) se aprende leer y escribir.

▶ La metodología puede enfocarse como un mecanismo de prevención para temas especiales: derechos humanos, abuso de las drogas, servicios, turismo, medio ambiente y salud en general.

El ABCDEspañol y los Diferentes Sectores de la Sociedad

▶ El ABCDEspañol y la Sociedad del Sector Privado-Público

“La promueve la relación empresarial”

Esta metodología tuvo tanto éxito que el sector privado decidió que era la herramienta correcta para invertir en el desarrollo humano en los lugares

de trabajo.

► **El ABCDEspañol y el Sector Público**

La Unión de la Sociedad Civil

En los tres ejemplos siguientes: en la Ciudad de Constanza, la Escuela Santa Ana y la Prisión de Najayo, el éxito de la aplicación del ABCDEspañol se debió a la coordinación entre el sector público y la sociedad civil.

► La Ciudad de Constanza

Para apoyar la Campaña de Nacional que intenta reducir el 33% de analfabetismo en la región de Constanza, el director Regional de Constanza, Sr. Esteban Gautreaux Quezada, y 28 multiplicadores se especializaron en el uso del ABCDEspañol. Una vez los materiales fueron recibidos, empezó el entrenamiento de voluntarios.

Estos mismo, pasaron por varias sesiones de entrenamiento intensivo para poder aplicar la metodología de acuerdo a las necesidades de los grupos de individuos iletrados. Los voluntarios también eran responsables de buscar las personas iletradas de su comunidad y encontrarse con ellos en sus casas (la casa del voluntario).

Cuando los estudiantes aprenden a leer y escribir son evaluados por la Secretaria de Estado de Educación y se graduarían en la regional de Constanza.

► La Prisión de Najayo

En República Dominicana 60% de individuos en las prisiones son prisioneros preventivos. Esto significa que ellos permanecen en las cárceles durante varios días o años esperando ser juzgados. Una de las razones para esto, es que hay una gran cantidad de papeleo para algunos de los procedimientos legales, algunos de los cuales son muy rudimentarios y que costaron el Estado una suma aproximada de USD \$1,900.

El Director de la prisión de Najayo estuvo de acuerdo en implementar el ABCDEspañol como parte integral de los planes de estudio de la prisión. Al frente del proyecto educativo en la Prisión de Najayo está la Señora Ana Luisa Ramírez, ella pertenece a una Organización Cristiana y es actualmente la psicóloga de la prisión.

El punto focal hacia la aplicación y evaluación del proceso por parte de la Secretaria de Estado de Educación es la Señora Carmen Villanueva, del Departamento de Educación de Adultos. Ella y el Director Educativo Regional de San Cristóbal convencieron al Director General Nacional de Prisiones y a la Secretaria de Estado de Educación, de que, este método sería un éxito en la cárcel de Najayo.

El proceso de la organización de los prisioneros fue muy bien planeado. El coordinador era un ingeniero que tenía varios años cumpliendo su condena. Se hizo una lista de 45 grupos de prisioneros, para un total de 225 con 5 individuos por grupo y aun así se percato que, todavía había

300 prisioneros pendientes por comenzar esta iniciativa.

En el proceso se incluyeron inicialmente sólo los presos masculinos, después también se acercaron a los niños. Los prisioneros fueron dotados de un espacio en la prisión de Najayo para desarrollar esta actividad. Al principio, los prisioneros que no sabían leer y escribir no admitían su condición. Puesto que, esto se podrían percibir como una señal de debilidad. Pero cuando vieron que la metodología era un juego, muchos decidieron darle un chance.

Otros prisioneros se ofrecieron para adelantar esta acción y enseñaron a sus compañeros iletrados. La Señoras Ana Luisa Ramírez y Carmen Villanueva, quienes supervisaron el proceso, aceptaron que el ABCDEspañol era la nueva sensación. En esos momentos, todos hablaban de la metodología, y estuvieron interesados en participar. Ellas informaron que las proporciones de violencia se habían reducido, ya que los prisioneros estaban ocupados “jugando” con el método y aprendiendo a leer y escribir al mismo tiempo.

El éxito fue tal, que cuando las mujeres presas supieron de la existencia de esta nueva moda, se quejaron porque ellas no eran parte de ésta. Asimismo, se organizaron y convencieron al Director de la prisión para que llevara a cabo la con el ABCDEspañol.

Después de 3 meses se realizó la primera graduación de algunos prisioneros. Ana Luisa declaró que algunos prisioneros aprendieron a leer y escribir en sólo 20-30 horas, esto sería un record mundial de asimilación del método.

► Escuela de Santa Ana

La experiencia en la Escuela Santa Ana fue muy particular. La Escuela ha establecido que, sus estudiantes de la escuela secundaria tienen que realizar una actividad de asistencia social para poder graduarse.

La Secretaria de Estado de Educación, entrena a los estudiantes de la escuela secundaria en la aplicación del ACBDEspañol y ellos buscan en sus comunidades adultos que quieran alfabetizarse para realizar su trabajo con ellos.

A las personas mayores les enseñan a leer y escribir en sus casas, con el consentimiento de los padres. A veces, reciben el apoyo de la iglesia local o la escuela, pudiendo utilizar sus espacios para proceder con las clases de .

Esto promueve valores muy importantes en los estudiantes voluntarios. Ellos comprenden la importancia de la cohesión social a través de la participación. Mejoran su aprendizaje observando y analizando los problemas diarios que enfrentan sus comunidades. Y lo más importante de todo, es el valor y la autoestima alcanzada al sentir que pueden hacer la diferencia logrando enfrentar los desafíos relacionados con sus vidas.

► Conclusiones

La implementación del método ABCDEspañol ha dotado a República Dominicana de recursos muy valiosos para enseñar a los individuos iletrados a leer y escribir.

▶ Estos recursos incluyen:

- Dos Cartillas Complementarias para el aprendizaje de la lectoescritura.
- Dos Cartillas Complementarias para el aprendizaje de la matemática.
- Dos Guías de trabajo para los maestros y facilitadores.
- La adaptación de las plantillas-problema.
- La adaptación de las fichas del juego.

Al mismo tiempo, éste ha sido un catalizador a la cooperación entre diferentes sectores de la sociedad. Si esta cooperación continúa, hay una gran posibilidad de que estas fuerzas se unan para sacar adelante otros proyectos sociales en el futuro.


Este proyecto ha facilitado el proceso de coordinación técnica y supervisión entre la Secretaria de Estado de Educación, las Oficinas Educativas Regionales y las Oficinas de Distrito (como las mencionadas de la Ciudad de Constanza y San Cristóbal). También es importante mencionar que se entrenaron 75 expertos técnicos, los cuales orientaron a su vez a 1564 facilitadores. Todos asistieron mínimo a uno de los 20 talleres que se impartieron en diferentes regiones y distritos del país.

Según la Co-Coordinadora del programa con el método ABCDEspañol en República Dominicana, Silvana Suero, en 8 meses se organizaron aproximadamente 3,600 grupos de 5 iletrados cada uno. Esto significa que al menos 18,000 individuos fueron alfabetizados durante este período de tiempo, utilizando esta metodología.

La principal limitación encontrada fue la asignación de fondos para el trabajo logístico. Esto fue debido a la decisión política de ampliar el uso del método a nivel nacional, cuando se había programado su implementación inicial sólo para algunas regiones. La estrategia inicial era establecer un proyecto modelo separado de otros, con el objetivo de medir los resultados y desarrollar una nueva estrategia.

Al ampliar la cobertura, el presupuesto del proyecto debió de haber sido aumentado por lo menos en un 25% para cubrir los gastos de evaluación y supervisión. En este momento, hay algunos reportes sobre el impacto del método, pero debido a la amplitud del proyecto, tal información no ha sido recopilada todavía. Esto significa que el impacto del ABCDEspañol sólo se ha evaluado parcialmente.

En Guatemala se adaptó a las 4 Lenguas mayas mayoritarias. Actualmente se adelanta el Proyecto Centroamericano de Educación Primaria, que ya cubre 4 de los 6 países.

| | |
|---------------------------------|--|
| Población que participó | <p> Donde se está implementando el ABCDEspañol?</p> <p>El ABCDEspañol se ha estado implementando en todos los países de Centroamérica y la República Dominicana. Sin embargo, es de vital importancia señalar que la metodología se pudiese aplicar a casi cualquier sociedad. Por ejemplo, el ABCDEspañol ha sido traducido al Quiche, un idioma indígena de Guatemala. Expertos nacionales modifican las plantillas y las guías didácticas para encajar a los ritos y costumbres del país.</p> |
| Logros y/o resultados | |
| Referencia bibliográfica | <p>LIENTZ, BENNET P., “Dirección de proyectos”, Editora Harcourt Profesional , 1999.</p> <p>Nelson Jane, el Banco Mundial, PNUD. “Negocios como Compañeros. Foro de Lideres empresariales Príncipe de Whales”. 1996.</p> <p>El ministerio de Educación. “Documento de evaluación Educación para todos de la República Dominicana”, 1998.</p> <p>http://www.revistainterforum.com/espanol/articulos/042302tecno.html</p> <p>http://www.elpanamaamerica.com.pa/archive/11202001/estilo03.html</p> |

Experiencia No. 18

| | |
|--|--|
| País | HONDURAS |
| Nombre de la experiencia | EDUCATODOS |
| Institución responsable | Ministerio de Educación |
| Período de duración de la experiencia | 1990 a la fecha |
| Descripción | <p>Fondo</p> <p>Para satisfacer las comisiones contenidas en el declaración mundial de la educación para todos, proclamada en la conferencia mundial que él ocurrió en Jomtien, Tailandia, de los 5 a los 9 de marcha de 1990, del gobierno de Honduras, con la cooperación de la UNESCO, de la Unicef, del UNDP y del asistente financiero de la agencia internacional canadiense del desarrollo (CIDA) procesó un plan de acción de la educación para todos.</p> <p>Objetivos</p> <p>Entre los objetivos generales del plan de acción nacional de la educación para toda estaban la reducción del analfabetismo y de la extensión de oportunidades educativas a la gente joven y los adultos que prematuramente a la izquierda la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para reducir substancialmente el analfabetismo y aumentar los niveles del poste-alfabetización en la orientación al desarrollo de los programas que desarrollan la capacidad de la mano de obra. • Para ampliar las oportunidades educativas a la gente joven y a los adultos que salieron prematuramente de la escuela por medio de los programas flexibles y pertinentes que tratan las necesidades, las características y los intereses de los participantes, y a orientar estos programas hacia una inserción mejor en el mercado de trabajo y la participación activa del ciudadano. <p>En base de estos objetivos, el plan de acción nacional de la educación para todo establecido las áreas siguientes de la acción:</p> <p>Respecto al alfabetización:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para integrar los procesos del alfabetización y del poste-alfabetización con el edificio de la capacidad del trabajo y de la vida de familia. • Reducir drástico el analfabetismo en los departamentos de Intibucá, de Lempira, de Copán, de Santa Barbara, del la Paz, Choluteca, valle y gracias al dios donde está el analfabetismo en |

un alto nivel.

- Para reducir el analfabetismo de más joven de 20 años de vieja gente, especialmente las mujeres, y adaptar los programas para corresponder los objetivos en la educación de salud, la educación de la familia y el edificio de la capacidad de la mano de obra.
- Para formular estudios antropológicos y socio-lingüísticos en poblaciones indígenas a las metodologías de proceso del alfabetización que convienen con las características especiales de la gente indígena.
- Para permitir participación civil amplia de la sociedad en la el desarrollo y formulación de programas.
- Para preparar el material educativo para el proceso del alfabetización y publicar el material de la lectura para reforzar las habilidades de neolectores.
- Para integrar los procesos el alfabetización y poste-alfabetización a los planes del desarrollo comunal.
- Para integrar los programas el alfabetización y poste-alfabetización a los proyectos de del desarrollo económico y social de los sectores productivos, como la medida de habilidades alfabéticas para facilitar la inserción del mercado de trabajo de los principiantes nuevos.

Para el segundo término medio (1996-2000) los objetivos específicos siguientes referentes al fueron colocados abajo:

- Para consolidar los procesos el y poste- en de las áreas definidas como prioritarias.
- Reducir drástico el analfabetismo en las áreas urbano-marginales de Tegucigalpa y de San Pedro Sula.
- Para desarrollar programas del para las poblaciones indígenas, según sus características y expectativas individuales.
- Para diseñar un programa para entrenar a especialistas en el entrenamiento del .
- Para reformular el contenido y las metodologías del material de la educación, en base de la experiencia ganada en 1990-1995.
- Ejecutar planes regionales y municipales integró en el y el desarrollo comunal.

Respecto a la educación de la gente joven:

- Para ampliar los servicios de la educación básica a la gente joven y a los adultos que tuvieron que interrumpir su educación prematuramente debido a necesidad para trabajar;
- Para mejorar la situación del mercado de trabajo de la gente joven y de los adultos por medio de la organización y del desarrollo de los programas educativos no-formales pertinentes que reflejan las necesidades y las características de estos grupos;

- Para desarrollar un sistema funcional de la educación de la gente joven y de adultos con la participación de compañías en el sector productivo y la comunidad en general;

Los siguientes eran los objetivos específicos para el primer término medio (1991-1995):

- Ofrecer las calificaciones para el trabajo a la gente joven entre 14 y 25 años, por medio de la organización de programas de la duración corta se relacionó con cultivar técnicas y a industrial en el área urbana.
- Para ofrecer servicios de la educación a los niños de 8-14 años que están trabajando en los servicios informales en el área metropolitana y complementar estos servicios con programas de la nutrición y de la salud;

El segundo término medio (1996-2000) colocó abajo como objetivos específicos los siguientes:

- Para ofrecer la calificación del trabajo a la población del adulto de 25-50 años, por medio de organizar cursos cortos de la calificación en agricultura, rancho de los ganados y técnicas industriales;
- Para ampliar la conversión de los centros de la educación de la educación básica tradicional a los programas no-formales de la educación técnica;

Pautas Estratégicas

Referente al alfabetización, las pautas estratégicas siguientes fueron colocadas abajo:

- Dé la atención prioritaria al analfabeto quién vivo en los departamentos de Intibucá, Lempira, Copán, Santa Barbara, la Paz, Choluteca y Valle y Gracias un Dios. Dentro de las áreas indicadas, los servicios del alfabetización serán apuntados en el primer lugar a la mujer (especialmente a las madres solteras), a la gente joven de la edad 14-20 años y a los grupos indígenas.
- Para relacionar los programas del alfabetización y del poste-alfabetización con los proyectos de local, el desarrollo municipal y departamental, intentando localizar recientemente alfabetizó en los trabajos que permiten el desarrollo personal y social, y los incorpora activamente en la vida del ciudadano.
- Para impulsar la descentralización de las acciones del alfabetización y promover la iniciativa y la autonomía locales al diseño y ejecutar los programas del alfabetización y del poste-alfabetización que responden al contexto social en el cual se desarrollan.

Referente a la educación básica de la gente joven y de adultos, las

| | |
|---------------------------------|--|
| | <p>pautas estratégicas siguientes fueron colocadas abajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar preferir la atención a la población que vive en las áreas rurales de los departamentos de Intibucá, Lempira, Copán, Santa Barbara, la Paz, Choluteca, y Valle y Gracias un Dios. Dentro de estas áreas, la atención será centrada en las cabezas de la casa de la mujer y la gente joven de 14-25 años de viejo. • Conceder la atención prioritaria a los niños y a los adolescentes que habitan en las ciudades metropolitanas de Tegucigalpa y de San Pedro Sula, y no entró al sistema educativo, ni abandonó el sistema por razones de la familia y por razones de tener que trabajar prematuramente; • Para relacionar los programas de la educación de la gente joven y de adultos con los proyectos del desarrollo local y regional para hacer compatible la fuente educativa con la vida del trabajo. • Para promover la participación de las compañías de modo que financien los programas educativos para sus trabajadores. |
| Población que participó | niños de 8-14 años que están trabajando en los servicios informales en el área metropolitana |
| Metodología empleada | |
| Logros y/o resultados | |
| Referencia bibliográfica | www.logos-net.net/ilo/150_base/en/init/hon_2.htm |

Experiencia No. 19

| | |
|--|--|
| País | Argentina |
| Nombre de la experiencia | Todos pueden aprender a leer y escribir |
| Institución responsable | |
| Período de duración de la experiencia | |
| Descripción | <p>Es bien sabido que las acciones de son menos exitosas en medios distintos que el urbano, como poblaciones con carencias o medios rurales. La razón fundamental es que no es lo mismo alfabetizar en el medio urbano de nivel social medio, donde el contexto alienta la interpretación y uso de la escritura, que en el medio urbano marginal o rural aislado, donde el tipo de actividades que se desarrolla fuera de la escuela no requiere el uso de la lengua escrita. Sin embargo, un trabajo realizado en comunidades rurales aisladas demuestra que no sólo es posible lograr en estos medios una funcional y perdurable, sino que además se puede generar una actitud de curiosidad y confianza frente a la letra impresa, cambiando de manera radical la relación con el libro y la lectura, con la escritura y los textos escritos.</p> <p>Una investigación referida al aprendizaje de la lectoescritura de niños de comunidades rurales aisladas como la presentada en "Las condiciones de en el medio rural", analiza los resultados obtenidos en un proyecto de indagación e intervención realizado durante tres años en varios estados de la zona central de México.</p> <p>Luego de haber estudiado durante años el desarrollo de la de niños urbanos de la más variada procedencia, resultaba un desafío para Emilia Ferreiro, Beatriz Rodríguez y el resto de los autores de la investigación, indagar si procesos similares tenían lugar en niños rurales. Adicionalmente estaba la intención de reparar, aunque sea mínimamente, una situación anómala: la psicología (como ciencia) está construida sobre datos recogidos con sujetos urbanos.</p> <p>Se actuó en 8 comunidades (aproximadamente 570 habitantes en total), en cuyas escuelas comunitarias participaron 22 instructores comunitarios. Siguieron el desarrollo educativo de 120 niños durante los 3 años del proyecto, y de otros 56 durante el primer año.</p> <p><i>Estrategias de intervención</i></p> <p>Se generaron diversas actividades de lectura y escritura. Con estas actividades los niños obtuvieron experiencias nuevas y realmente insólitas en las escuelas rurales, le encontraron sentido a la lectura y la escritura y le perdieron el miedo a la letra impresa.</p> <p>Las acciones específicas que se realizaron estaban dirigidas hacia la</p> |

promoción de la lectura y de la escritura. Se dotó a las escuelas comunitarias de una biblioteca ("Rincones de Lectura") que contenía una gran cantidad y diversidad de materiales. Se establecieron sistemas de préstamo a domicilio. Con este acervo, así como con toda clase de "portadores de texto" que se llevaron durante las visitas (periódicos, propaganda comercial, etiquetas de productos, recibos de pagos, etc.) se realizaron actividades de lectura con niños de todos los niveles:

Uso de la biblioteca: se fomentó el uso constante de los libros, así como su préstamo a domicilio, donde los niños los hacían circular entre padres y hermanos. En cuanto a la preferencia de los niños por cierto género o tipo de libros, se encontró que fueron los de cuentos los que mayor demanda tuvieron. En algunas comunidades se logró establecer un tiempo diario de lectura en voz alta por parte del instructor. Algunos lo hacían a la hora del recreo, ya sea leyendo un libro o el periódico. Escritura de poesías: aunque de manera más frecuente se trabajó la escritura de coplas y adivinanzas, en algunas ocasiones se pidió a los niños escribir poesías sobre temas específicos. Su experiencia como lectores de libros de versos, canciones y adivinanzas les permitió producir hasta poesías de amor. Construcción colectiva: con los niños de los tres niveles se utilizaron cuentos sin texto, para construir historias o "hacer hablar" a los personajes. Se trataba de un trabajo que implicaba una interpretación detenida de las imágenes y una decisión en cuanto al texto a colocar en cada viñeta o página. A pesar de que los niños no tomaban el lápiz directamente (el que escribía era el conductor), eran ellos los que armaban la historia, es decir quienes realizaban el trabajo de construcción del texto. Máquinas de escribir: algunos niños se sorprendían por la presencia de números en el teclado: si se trataba de una máquina de escribir y escribir es una acción que está ligada a la escritura de palabras, les parecía extraño que hubiera también números. Pero sin duda lo que más impacto producía era el carácter prestigioso que se le podía dar a la escritura. A muchos niños les impresionaba ver su nombre escrito a máquina, al grado de querer llevar la hoja a su casa.

Se advirtió que la escritura a máquina ayudaba, por ejemplo, a que los niños pequeños disminuyeran la utilización indistinta de mayúsculas y minúsculas dentro de una misma palabra, a comprender mejor la forma de representación del sistema alfabético, en aspectos como la separación de palabras.

En los casos de alumnos de los grados superiores, se observó cómo la máquina puede contribuir a la reflexión ortográfica.

Trabajo con el periódico: el periódico permite enterarse de sucesos y realidades que ocurren más allá de la localidad, por lo que se consideró que en estas comunidades la importancia aumentaba dado el aislamiento en que viven estos niños. Particularmente buscaron en el periódico cuando se sabía de algún accidente ocurrido en la región. En esas ocasiones, tanto niños como adultos esperaban con avidez la

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>llegada de los investigadores para revisar la noticia en el periódico del día.</p> <p>Algunos de los ejemplos trabajados: redacción de una noticia a partir de una foto sobre un accidente o un acontecimiento de la comunidad, escritura de una noticia tras la exploración del periódico, etc.</p> <p>La escritura de cartas: se organizaba a los alumnos para que inicien la correspondencia con una carta colectiva enviada a los niños de una comunidad próxima. Una vez que recibían la respuesta, la leían con su maestro, decidían quién era el destinatario de cada uno. Los contenidos de las cartas eran de mayor riqueza si el destinatario era alguien que se iba a conocer, lo que permitía que derivasen otras actividades.</p> <p>Escritura de sueños: tratando de encontrar una temática que permitiera apuntar hacia la narrativa de ficción, se trabajó la escritura de sueños. Cada uno es dueño de sus propios sueños. En el sueño nada es imposible, y el protagonismo del soñador está asegurado. Los niños encontraron a través de esta situación de escritura una oportunidad de hablar de sí mismos.</p> <p>Los oyentes: la presencia del servicio de preescolar en estas comunidades es variable. Cuando carecen de éste, los padres optan por enviar a sus hijos pequeños a la primaria en calidad de oyentes.</p> <p>No deja de ser sorprendente que aún en comunidades rurales aisladas los niños pequeños pueden alfabetizarse en poco tiempo, a condición de contar con un ambiente escolar rico en oportunidades de interactuar con la escritura, y una propuesta pedagógica que apele a su inteligencia, evitando todo temor inicial frente a las marcas escritas.</p> <p>Otras actividades: se trabajó también la escritura de leyendas, las antologías de cuentos, y se practicó la lectura en voz alta.</p> |
| Población que participó | |
| Metodología empleada | |
| Logros y/o resultados | <p><i>Conclusiones generales</i></p> <p>Los autores concluyen en que es necesario elevar el nivel de aspiraciones con respecto a los logros de los niños distintos de los de nivel social medio, como por ejemplo los provenientes de medios rurales. Cualquier propuesta diferenciadora conlleva el riesgo de discriminación. Dadas las condiciones, es fácil caer en la tentación de bajar los objetivos pedagógicos cuando se actúa con poblaciones aisladas y carenciadas. Los resultados observados indican que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La falta de uso social de la lengua escrita en la comunidad pudo ser compensada por un ambiente escolar rico en oportunidades de leer y escribir, con una gran variedad de materiales para leer |

| | |
|---------------------------------|---|
| | <p>y utilizar con diversos propósitos, con situaciones didácticas que hacen enfrentar grandes desafíos cognitivos y lingüísticos. Se propuso en estas escuelas exactamente lo que es deseable para cualquier tipo de escuelas: que existan libros, que se autorice a todos los niños a escribir y a leer desde el inicio, que la lengua escrita sea tratada como objeto de conocimiento (en lugar de reducirla a ejercicios de codificación y decodificación), que se considere a todos los niños como seres inteligentes, con capacidad de aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las escuelas unitarias son generalmente concebidas como una situación desventajosa para el aprendizaje. En el caso de la puede sostenerse exactamente lo contrario: la coexistencia de múltiples lectores y productores de textos en el mismo salón es un incentivo para los que recién se inician. La generación de proyectos colectivos permite a los que aún no saben leer y escribir entender las funciones comunicativas de la escritura. Por otra parte, las ventajas pedagógicas de la heterogeneidad se acentúan cuando hay un número equilibrado de niños en cada uno de los niveles educativos, lo cual, por supuesto, no siempre ocurre. • Los investigadores lograron, con altibajos, ampliar el horizonte educativo de todos los participantes: de las madres, padres y otros jóvenes de la comunidad. Sin embargo, señalaron un tipo de dificultad que es particularmente difícil de superar. Estos niños pertenecen a "mundos cerrados y limitados". Los conocimientos que un lector debe poner en juego para comprender un texto son variados y complejos. <p>El dato más positivo que obtuvieron concernía a las posibilidades de aprendizaje de los llamados "oyentes". Estos niños, cuya concurrencia era requisito para permitir a una hermana mayor asistir a la escuela, fueron los que registraron los aprendizajes más notables. Eso significa que no sólo es posible iniciar la en el preescolar rural, sino que también parece ser deseable.</p> |
| Referencia bibliográfica | http://www.zona.lacarabela.com/Zona98/ZonaEducativa/Revista4/32-34.html |

Otras fuentes:

<http://www.preal.org/docs-mejprac/5Calidad.pdf>

[http://innovemos-p.unesco.cl/di/exp/index.act?tpl=exp-](http://innovemos-p.unesco.cl/di/exp/index.act?tpl=exp-list.tpl)

http://www.anep.edu.uy/CERPS/cerp_norte/educativas/gtd4.htm

http://www.se.gob.hn/index.php?a=Webpage&url=proyectos_ejecucion