

REVISTA DE educación

Nº 165



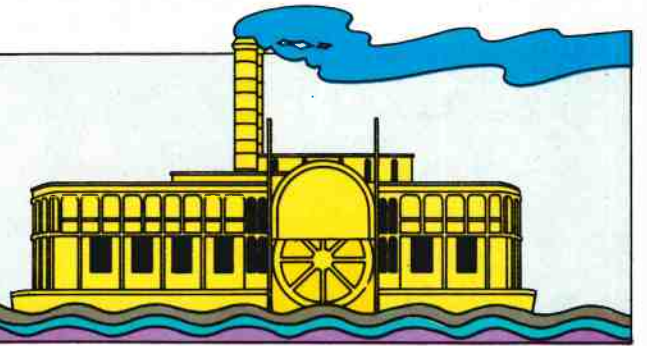
IV CONCURSO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE:
Trabajos de los Profesores premiados

EDUCACIÓN PARA EL TIEMPO LIBRE

ediciones

Al servicio de la educación,
forma hábitos de lectura en
niños y jóvenes.

sm CHILE S. A.



Literatura Infantil y Juvenil

El Barco de Vapor: Colección de novela infantil galardonada
con más de 80 premios
Esta colección consta de cuatro series.

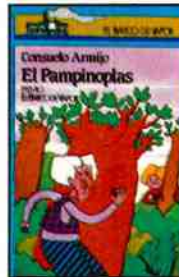
Serie Blanca:

Para los primeros lectores



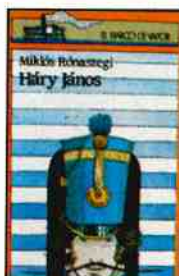
Serie Azul:

A partir de los 7 años



Serie Naranja:

A partir de los 9 años



Serie Roja:

A partir de los 12 años



Gran Angular: La más apasionante literatura juvenil



Descuentos
Especiales
a Librerías,
Colegios y Corporaciones.

**PEDIDOS A: GRAN AVENIDA J. M. CARRERA 3660.
FONOS: 5569458 - SANTIAGO
665073 - VALPARAISO - 25533 - CONCEPCION**

REVISTA DE **educación**

Nº 165, Abril de 1989
 Santiago de Chile

MINISTRO DE EDUCACION
Juan Antonio Guzmán Molinari
 SUBSECRETARIA DE EDUCACION
Paulina Dittborn Cordúa

Representante de la publicación:
Adriana Vergara González
 Directora del Centro de Perfeccionamiento,
 Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
 Domicilio: Camino Nido de Águilas s/n
 Lo Barnechea, Las Condes, Región Metropolitana.

Directora responsable de la publicación:
Rosita Garrido Labbé
 Jefa de Redacción:
María Teresa Escoffier del Solar
 San Camilo 262, 4º piso, Santiago,
 CHILE. Teléfono 2225038.

CONSEJO SUPERIOR
 Presidente, Ministro de Educación,
Juan Antonio Guzmán Molinari
Héctor Croxatto Rezzio
Luis Gómez Catalán
Ricardo Krebs Wilckens
Alfonso Letelier Llona
Roque Esteban Scarpa Straboni
Adriana Vergara González

CONSEJO EDITOR
 Presidenta, Directora de la Revista
Rosita Garrido Labbé
 (CPEIP)
 Jefa de Redacción de la Revista:
María Teresa Escoffier del Solar
 Representantes del Ministro de Educación:
Rebeca Fuenzalida Vicuña
Isabel Undurraga Matta
 Académico de la Dirección de Educación:
Carlos Moya Varas
 Académicos del CPEIP:
Gerardo Ruiz Betancur
Dina Taky Maragaño
Luis Von Schakmann Cabrales
 Representantes de establecimientos
 municipalizados:
Héctor Adaos Ramírez
 (Subdirector de Educación, Municipalidad de Cerro
 Navia):
Silvia Ugarte Lee
 (Directora Liceo A 4 de Santiago)
Julia Venegas Quiroz
 (Directora Escuela E 12 de Santiago)
 Periodicidad: mensual durante el año lectivo
 Primera época: 1928-1937 (93 ediciones)
 Segunda época: 1941-1964 (96 ediciones)
 Nueva época: 1967 hasta la fecha.

Editorial	Adriana Vergara G.	3
Correo		4

ACTUALIDAD

Información a los docentes		
Nuevas Directrices para la Educación Extraescolar		6
Notas y Noticias		
Actividades educacionales		12

EDUCACION

Tema Central		
Felicidad es Aprender Química	Claudio L. Gebauer C.	15
Taller de Expresión Verbal	Eliana del C. Segura V.	22
Plan de Integración de la Familia al Proceso Educativo	Annabella Ogalde I.	27
Temas Pedagógicos Generales		
La Calidad de la Educación en Nuestro Tiempo	Sergio Maltés G.	32
Temas Pedagógicos Específicos		
Enseñar a "Ver" Teatro	Hernán Quintanilla	37
Iniciación Temprana en la Lectura:		
Interrogantes y Respuestas	Mabel Condemarin	40
Instrumento para Determinar Intereses en Física y Tecnología	María Calderón B.	50
El Problema de la Enseñanza de Conceptos Científicos	Lucía Santelices C.	57
Investigaciones y Estudios		
Para que los Niños de Chile Conozcan su Patria	Manuel Dannemann	62
¡Peligro!		
Síndrome del Niño Maltratado	Cristián Araya M.	70

CULTURA

Patrimonios Universales		
Sri Lanka, una Isla llena de Tesoros.	Raoul Zamora	75
Evocaciones		
Lucila y su Paso por el Desierto		77
Libros y revistas		
Bibliografía Recomendada		79
Crónica Bibliográfica	Lilliana Yankovic N.	80



Nuestra Portada:

Fotografía central: alumnos realizando actividades científicas, una de las tantas alternativas ofrecidas en los establecimientos educacionales por la Educación Extraescolar.

Las gráficas de fondo también corresponden al abanico de opciones deportivas y recreativas que se les presenta a los alumnos como una valiosa manera de utilizar el tiempo libre.

Muestra de archivo facilitada por el Departamento de Educación Extraescolar del Ministerio de Educación.



Cien años han pasado desde que nació, en la ciudad nortina de Vicuña, esa poetisa de obra grandiosa, aquella que vivió por y para los niños, nuestra Premio Nobel, Gabriela Mistral.

El 7 de abril de este año se cumple con exactitud ese centenario tan importante y es así como diversas instituciones culturales y educacionales, tanto nacionales como internacionales, se preparan para celebrarlo.

Entonces, 1989 transcurrirá propicio para recordar a Gabriela Mistral, disfrutar y proyectar su magnífico legado, noble misión en la que tienen especial responsabilidad los profesores chilenos.

Ella debe ser universal y eterna...

Registro de la propiedad intelectual N° 71.695

LOS ARTICULOS Y MATERIALES GRAFICOS PUBLICADOS EN LA **REVISTA DE EDUCACION** TIENEN DERECHOS RESERVADOS, POR LO TANTO SU REPRODUCCION TOTAL O PARCIAL DEBE SER AUTORIZADA EXPRESAMENTE POR LA DIRECCION DE ESTE MEDIO DE COMUNICACION.

Diseño Gráfico:
Gerardo Astete Codoceo

Fotografía
Manolo Guevara Henríquez
Araldo Guevara Henríquez

Impreso en los talleres de Editorial Lord Cochrane S.A. que sólo actúa como impresora.

REVISTA DE **educación** VALORES 1989

Valor del ejemplar: \$ 530.

Suscripción anual:

Contado: \$ 3.950 (efectivo, cheque al día o cheque a 30 días).

Crédito: \$ 4.600 (sólo convenios, descuento por planilla).

Internacional: US\$ 39.

Revista de Educación N° 94: \$ 600.

Para correspondencia, suscripciones, publicidad y ventas, dirigirse a **REVISTA DE EDUCACION**, San Camilo 262, 4° Piso, Teléfonos 2225149 - 2225208, Santiago.

En regiones, contactarse con nuestros representantes.

60 AÑOS DE LA REVISTA DE EDUCACION

El 6 de abril de 1929 el Presidente de la República, Carlos Ibáñez del Campo y su Ministro de Educación, Mariano Navarrete Ciris, firmaron el decreto N° 975 bis que oficializó la creación de un órgano de difusión denominado **Revista de Educación**. Se concretaba de esta forma un antiguo anhelo de las autoridades del Ministerio de Educación que deseaban contar con un medio de comunicación directo con los profesores y otros profesionales encargados del quehacer educacional a través de todo el país.

Tomás Lago e Isaías Cabezón, gestores del proyecto, fueron los primeros directores de esta revista, labor que luego desempeñarían distinguidos maestros como Moisés Mussa y César Bunster y que abriría un amplio espacio de reflexión, información e intercambio de experiencia, en la que participaron personalidades de la importancia de Gabriela Mistral, Ricardo Latcham, Carlos Issamit, Luis Gómez Catalán, Claudio Salas, Juan Gómez Millas.

En estos sesenta años la publicación ha tenido diversos cambios y tropiezos. Pero la idea se ha mantenido con toda su vigencia. Por eso, la historia de la publicación se divide en varias épocas. El actual período es el llamado Nueva Época que se inició en 1967. En esta Nueva Época se advierten dos espacios, el primero se extiende desde el N° 1 del año 1967 hasta el N° 46 de 1972.

Tras una corta interrupción, en el inicio del gobierno de S.E., el Presidente de la República, Capitán General don Augusto Pinochet Ugarte, la revista renace; es

este el segundo espacio donde adquiere un nuevo rumbo, cuando se decide entregar la responsabilidad de su edición en 1976, al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Desde su creación, la revista osciló entre la educación y la difusión de la cultura, siendo la primera sólo una parte —a veces muy pequeña— del contenido. Desde 1976, la publicación se convierte en una forma moderna y masiva de perfeccionamiento docente donde lo más importante es la asistencia técnica para el trabajo del aula y el intercambio de experiencias de los mismos profesores.

La publicación nació por el deseo de las autoridades de mantener un canal de relación con los profesores; sin embargo, no habría podido alcanzar sesenta años si los docentes no hubieran respondido con su interés por conocer, aprender y recibir información. Y esto último lo expresamos con la seguridad que nos entrega el número de suscriptores, que aún en los peores momentos, ha sido importante y significativo en relación a los suscriptores de otras revistas similares y especializadas. En 1976 la revista, antes de que fuera entregada al CPEIP, permanecía en bodega con un impresionante número de ejemplares que no llegaban a su destino natural: el maestro. Fue el Centro de Perfeccionamiento quien logró atraer a los docentes en forma organizada, constante, personalizada y sistemática. Ha sido el Centro de Perfeccionamiento y la revista misma quienes han mantenido permanente comunicación con el profesor para saber

qué necesita, equilibrando estos requerimientos con lo que el Ministerio desea informar y los adelantos pedagógicos y de capacitación acordes con el carácter profesional de la tarea docente.

La dependencia de la Revista de Educación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ha resultado enriquecedora. Con ella pretendemos avanzar en una búsqueda de un mejor servicio académico para el docente dentro de la década próxima. Para esto esperamos seguir contando con la decidida participación de los maestros, que han convertido esta publicación en "la Revista del profesor chileno".

Esta historia de sesenta años en la que hemos participado directamente en los últimos trece, no se ha logrado sin esfuerzo; el anhelo visionario de quienes proyectaron la publicación no ha estado exenta de dificultades. Pero ellas se diluyen cuando, en los primeros días de cada mes, el profesor recibe su revista y con ella desde su portada el mensaje que lo une a esta gran familia que labora en las aulas ayudando a preparar el porvenir de Chile. En ese momento se repite el júbilo de Tomás Lago e Isaías Cabezón repartiendo el primer número en las oficinas del viejo edificio del Ministerio de Educación. Es nuestra esperanza que ese renacer de cada treinta días se repita mucho tiempo más y las futuras generaciones de maestros continúen con este medio donde confluyen la autoridad educacional, el maestro y los especialistas en pedagogía y comunicaciones.

Adriana Vergara González
Directora
Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones
Pedagógicas.

TALLER DE TURISMO ESCOLAR

Sra. Directora:

Con mucho agrado me dirijo a Ud. para conocer una experiencia altamente gratificante para quien escribe esta carta.

Me refiero al "Taller de Turismo Escolar" que se ha llevado a cabo durante los años 1987-88 en los Colegios "Darío Salas" y "Gaspar Cabrales", ambos pertenecientes a la Corporación de Educación de la Comuna de Quilpué.

El objetivo general de la actividad es llamar la atención a la autoridad competente acerca de la necesidad de impartir conocimientos sistemáticos sobre la actividad turística en Chile, a nivel de Educación Básica. El fundamento más importante para plantear el objetivo es el desconocimiento que existe de tal actividad, no sólo en el aspecto económico, base de algunas economías europeas, en lo que respecta al valor que representa en lo recreativo (uso del tiempo libre) y especialmente en el reconocimiento de los recursos de nuestro pasado histórico y el cuidado del medio ambiente.

Es necesario "enseñar", tanto a profesores como a alumnos, cómo enfrentar el inductor turístico, para luego discriminar acerca de lo puramente anecdótico y su significación en el plano cultural.

En cuanto a los objetivos específicos, se pueden señalar los siguientes:

1. Dar a conocer la imagen turística a nivel comunal, regional y nacional.
2. Crear conciencia turística a partir de la entrega sistemática de conocimientos específicos sobre el tema.
3. Incentivar el conocimiento de Chile y su cultura, para producir un re-encuentro con nuestra propia identidad.
4. Diversificar la oferta educativa en términos de actividades extraescolares.
5. Entregar conocimientos para el mejor uso del tiempo libre ("ocio creativo").
6. Capacitar a los alumnos del "Taller" para planificar y operar un circuito turístico por las comunas más importantes de la Quinta Región.

Síntesis de los contenidos:

1. Definiciones y conceptos.
2. Historia del turismo.
3. Importancia del turismo en el desarrollo de los pueblos.

4. Organismos nacionales e internacionales que regulan la actividad.

5. Los servicios turísticos y su aporte a la economía.

6. El transporte, la hotelería, las agencias de viajes, etc.

7. Los recursos turísticos nacionales e internacionales.

8. El turismo, vehículo de paz.

Algunas actividades realizadas por los alumnos del taller:

-Asistencia sistemática de dos horas de clases semanales.

-Salidas a terreno.

-Organización de exposiciones y concursos.

Terreno (visitas): Museos de Viña y Valparaíso, playas, parques (P.N. La Campana, Jardín Botánico, Quinta Vergara, Laguna de Quilpué, etc.), centros comerciales, iglesias, ascensores, emisoras locales, periódicos, etc., plazas y edificios importantes (alcaldía, intendencia regional, etc.)

Actividades hacia la comunidad: Primera exposición de folletería turística sobre Chile y el mundo.

Presentación de videos sobre el Sur de Chile; explicación y comentarios.

Celebración del Día Mundial del Turismo, Septiembre 88; para tal oportunidad se llamó al Primer Concurso de Pintura sobre "Los Atractivos Turísticos de mi Comuna".

Logros no alcanzados: viaje a Santiago (visitas a Museos y a Mundo Mágico). Se espera que para el año que se inicia se cuente con algún aporte financiero de parte de la Municipalidad, cuyo alcalde se ha mostrado muy interesado en el proyecto, aun más, ha sugerido interesantes tareas para promover el desarrollo turístico de la comuna.

Finalmente, quisiera hacer un llamado a los colegas profesores que quieran mayor información acerca del Taller se sirvan escribirnos, ya que una de las tareas propuestas es mantener contacto con los niños y profesores de todo Chile.

Sin otro particular saluda muy atentamente a Ud.,

Elisa Vidal Mena
Profesora de Francés (UCV)
Escuela Darío Salas de Quilpué
Técnico en Turismo, docente de INACAP, sede Viña, Carreras de Hotelería y Turismo.

VALIOSO ESTIMULO

Nadia Margarita Vlahovic Tomicic, profesora de Artes Plásticas del Liceo Industrial A N° 16 de Antofagasta, saluda muy atentamente a la señora Rosita Garrido Labbé, Directora de la *Revista de Educación*, y le expresa sus sinceros agradecimientos por la información sobre la exposición de grabados en madera, aparecida en forma tan destacada en el N° 162, noviembre de 1988, de esta prestigiosa publicación.

El privilegio de ser incluida esta actividad en la *Revista de Educación* constituye para la unidad educativa y los alumnos en particular un valioso estímulo para continuar tan hermosa tarea.

CLUB DE GRUPOS DIFERENCIALES

Señora Directora:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. para hacerle llegar mis felicitaciones a todos los que laboran en su interesante revista, a la cual estoy suscrita. Al mismo tiempo que solicitar un espacio para compartir y dar a conocer una experiencia.

Se trata de la formación del "Club" de los siempre positivos, con su logotipo



que desde hace dos años funciona en "Los Grupos Diferenciales" de la Escuela D 609 de Puente Alto.

Este "Club" fue creado con el fin de despertar los aspectos positivos de nuestra personalidad, mediante la fijación de pequeñas metas. Las metas se fijan en general y en particular, según lo que se desea mejorar.

Pueden pertenecer al "Club" todos los que deseen crecer como personas, desalojando los pensamientos improductivos y dejando lugar para abrigar en su corazón y mente, pensamientos de paz, amor y buena voluntad.

Los que pertenecen al "Club" destinan una hoja especial en su cuaderno, donde se lleva un registro individual. A continuación una muestra del registro.

TITULACION DE PROFESORES AYER Y HOY

Sra. Directora:

El acto de titulación de los egresados de los programas de Educación Parvularia y Educación General Básica, efectuado por la sede Curicó de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el lunes 9 de enero, en que recibí su título de Educadora de Párvulos mi hija menor, me hizo recordar el acto de mi propia licenciatura como profesor de educación primaria rural, egresado en 1949 de la Escuela Normal Rural Rómulo J. Peña Maturana, de Copiapó.

En aquellos años un acto de esta naturaleza movilizaba a toda la comuni-

S	
	P

Club:

Nombre:

Fecha: Metas 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Al término de la jornada el profesor marca en el lugar que corresponde a la meta con un signo \oplus o \ominus .

También el "Club" tiene un saludo que consiste en hacer sonar los dedos dos veces.

Con el fin de motivar a los alumnos se trabaja en torno a mensajes elevadores, que se colocan en el Diario Mural de la sala de clases y en la sala de profesores, cada mes o cada semana.

Animada por los cambios en cuanto a corregir conductas inadecuadas es que me permito invitar a los profesores idealistas a ser coordinadores del "Club".

Me dirijo a los que piensan que su labor al igual que el artista ofrece ilimitadas oportunidades de modelar, transformar y embellecer a la persona humana.

Las personas interesadas pueden escribir o llamar al fono: 8503677.

Esperando una favorable acogida de parte de la *Revista de Educación* y lectores.

La saluda muy cordialmente,
Edna O. Cravero Lizama
Profesora Especialista en Transtornos de Aprendizaje. Escuela D 609 - Puente Alto.

dad provinciana, con sus autoridades, medios de comunicación: editoriales, crónicas, entrevistas, fotografías. Todo un acontecimiento solemne en la sala más importante de la localidad, en un ambiente espiritual de respeto, amistad y cariño.

En ese año, 1949, la licenciatura oficial de los normalistas de Chile —el título se decretaba después de a lo menos un año de trabajo remunerado— se realizó en Santiago, en el Teatro Municipal. El presidente de la República, Gabriel González Videla, estuvo representado por el presidente del Senado, Arturo Alessandri Palma, quien no sólo solemnizó este acto con su presencia, sino que, además, nos estimuló con su fundamentada y cálida oratoria.

En los días previos y en los posteriores a este acto se llevó a cabo el Campeonato Nacional de Fútbol Normalista en el Estadio Nacional, en que fue revelación José Santos Arias. La Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez nos cobijó y nos dio la oportunidad de compartir experiencias, como así también nos agasajó después de nuestra licenciatura.

Los normalistas copiapinos, guiados por nuestro director, Andrés Escobedo Jerez, recorrimos la capital disertando cada alumno en cuanto a monumento, edificio o lugar interesante que íbamos conociendo, según turno ya establecido en Copiapó. Luego viajamos a Valparaíso y Viña del Mar, desde donde finalmente nos dispersamos por Chile a cumplir la misión que por seis años nos inculcó la madre espiritual.

Constrastando con estos gratos recuerdos, me impresionó la frialdad del acto presenciado y, más aún, los gestos, pifias, esloganes emitidos por algunos egresados, todo fuera del merecido protocolo en un acontecimiento de esta naturaleza.

No tengo autoridad para criticar la actitud de estos jóvenes; pero sí considero urgente y necesario curar estas heridas en el alma de Chile, ellas duelen intensamente a quienes gozamos y sufrimos la educación, pero lamentablemente no logran captar la atención pública como ocurría en enero con el volcán Lonquimay, los líos del fútbol, los problemas económicos, las precandidaturas presidenciales. Es de esperar consigan a la brevedad la mayor y especial preocupación de todos los chilenos si queremos que las nuevas generaciones crezcan en el ambiente óptimo que ellas se merecen.

Prof. Jorge Sembler Gamarra
Céd. Nac. Ident. 2.363.388-4
Villa Prat, Curicó, VII Región.

Comunicación enviada a los directores de los diarios *La Prensa* de Curicó, *La Tercera* y *El Mercurio* de Santiago y la *Revista de Educación*.

PUBLICACION DE UN INSTITUTO BINACIONAL

Augusta Crino, Directora del Instituto Chileno-Norteamericano de Cultura, tiene el agrado de hacer llegar a la Directora de *Revista de Educación*, un breve resumen de la evolución del Instituto durante sus 50 años de existencia, como también de su presencia actual en las actividades de conocimiento e intercambio entre Chile y los Estados Unidos.

Al compartir esta sencilla presentación con las instituciones y personas que a lo largo de los años ha mantenido su interés en nuestro quehacer, queremos reiterar nuestra esperanza en la mantención de ese contacto, y nuestro compromiso en la entrega de actividades académicas, de biblioteca y culturales centradas en las necesidades de un mundo dinámico, cambiante y siempre muy interesante.

ACUSAMOS RECIBO

Rebeca Guzmán, Presidenta del Centro de ex profesoras y ex alumnas de la Escuela Normal N° 2 de Niñas de Santiago, agradeció la crónica relacionada con ese Centro, publicada en la edición N° 161 (octubre 88) de la *Revista de Educación*.

Tomás Eduardo Landivar, Jefe del Centro de Producción Educativa de la Universidad Nacional del Centro, Provincia de Buenos Aires, Argentina, envió un ejemplar de la revista. Alternativas publicada por esa institución, expresando que "vería con sumo agrado el establecimiento de reciprocidad con el envío de números de esa importante publicación.

NUEVAS DIRECTRICES PARA LA EDUCACION EXTRAESCOLAR

Orientan futuro de la educación
para el tiempo libre



El protagonista es, claramente, el niño.

Durante 1988 y a solicitud del ministro de Educación, Juan Antonio Guzmán Molinari, tuvimos la oportunidad de realizar un *diagnóstico técnico* acerca del estado de la Educación Extraescolar en nuestro país.

Con ese objetivo, en el transcurso de algunos meses, nos reunimos con la totalidad de las Secretarías Regionales Ministeriales y Direcciones Provinciales de Educación; tomamos contacto con más de doscientas comunas y recogimos la opinión de un sinnúmero de alumnos, profesores, directores de unidades educativas y autoridades de gobierno interior.

Como resultado de dicho estudio —que contiene un detallado análisis a nivel central, regional, provincial, comunal y de base— se aprobaron algunos *criterios generales y líneas de acción* para el desarrollo futuro de la Educación Extraescolar.

A pesar de ello, el diagnóstico —aunque de carácter reservado— fue dado a conocer extensamente a la Dirección de Educación y a cada una de las Secretarías Regionales y Direcciones Provinciales del país, con el fin de fundamentar las nuevas directrices que se aplicarán en el presente año.

Criterios Generales

A partir de 1989 *seis criterios o principios* marcarán la acción general del Departamento de Educación Extraescolar a todo nivel y de la Educación para el Tiempo Libre, en particular.

El cómo educar y dar elementos para hacer buen uso del tiempo libre es cada día una problemática compleja que involucra a toda la sociedad y, más específicamente, a los agentes educacionales.

Por eso, *el término Educación para el Tiempo Libre será el que comenzaremos a usar*, pues nos parece más adecuado para expresar fielmente la participación activa de esta modalidad en el proceso educativo.



De acuerdo a la nueva política de certámenes se ha reducido, en forma notoria, el número de eventos y concursos, dejando sólo aquellos que aportan a la educación.

Un primer criterio considera indispensable *regionalizar la acción del Departamento de Educación Extraescolar.*

Esto significa que el menor número de acciones sean propuestas por el Nivel Central, *permitiendo a cada región, provincia y comuna desarrollar actividades de acuerdo con su entorno y necesidades.* En buenas cuentas, confiar en la creatividad de los profesores y de los profesionales que el Ministerio de Educación tiene a lo largo del país y que sin lugar a dudas poseen una visión mucho más completa acerca de su realidad.

Como segundo criterio se estima necesario que *el control y apoyo a la Educación para el Tiempo Libre, será tarea*

y responsabilidad de todos los supervisores que el Ministerio de Educación mantiene a través de Chile; es decir, a contar del presente año 1989 no sólo los especialistas de esta modalidad deberán supervisar el correcto funcionamiento de la Educación para el Tiempo Libre en las unidades educativas, sino que la totalidad de los profesionales que hacen supervisión a la base, desde las Direcciones Provinciales y Secretarías Ministeriales.

Un tercer criterio básico es que el *Departamento de Educación Extraescolar a nivel nacional, regional y provincial se integre más plenamente al quehacer educativo general.*

Por lo tanto todas las informaciones, programas y actividades serán comunicadas directamente por el Nivel Central a las autoridades regionales y provinciales respectivas, sin canales paralelos; asimismo, *este criterio de integración* supone que los supervisores y coordinadores de Educación Extraescolar pueden asumir otras tareas y participar más activamente del trabajo común de su Dirección Provincial o Área de Educación.

El cuarto criterio general significa reconocer que la Educación para el Tiempo Libre se realiza decisiva y mayoritariamente en la unidad educativa, y por lo tanto, *nuestros esfuerzos y asesoría deben orientarse a la base.* El Ministerio de Educación ha de *capacitar y apoyar fuertemente a los profesores* para que su labor de asesoría a los diversos grupos extraescolares, permita descubrir a nuestros alumnos sus potencialidades, valores y vocación futura.

Las actividades de conjunto, masivas y competitivas son necesarias, pero en ningún caso reemplazan la labor sistemática que se da en los grupos extraescolares, al interior de la unidad educativa; *con los mismos recursos, pero destinados a la base, obtendremos mejores resultados educacionales.*

Un quinto criterio es el de *reforzar metodológicamente la actividad per-*

manente desarrollada por los alumnos en sus grupos extraescolares.

Además, entre las cuatro áreas que coordina el Departamento de Educación Extraescolar, el área científico-tecnológica, tendrá prioridad; continuaremos fomentando lo cívico-social, el deporte y el arte en todas sus expresiones, pero nuestro país precisa del aporte creador de su juventud en el campo de la ciencia y la tecnología.

Finalmente, el sexto criterio general dice relación con el lugar relevante que le corresponde a la Educación para el Tiempo Libre, como parte del proceso educativo.

Ratificando lo anterior, el Ministerio de Educación ha expresado que "la Educación para el Tiempo Libre no es un añadido a la educación formal, sino un complemento consustancial, que debe permitir a los niños y jóvenes hacer mejor uso de su vida y su tiempo libre".

El proceso educacional no se completa sólo con la educación formal de aula o el plan de asignaturas, sino que debe ser complementado con un programa atractivo y permanente de Educación para el Tiempo Libre.

La educación formal restringida en horas y en el tiempo de vida del individuo, es claramente insuficiente. De ahí que debemos enriquecerla, motivando al alumno de cualquier edad para que sea capaz de asumir su propia vida, crecer espiritual y culturalmente y utilizar su tiempo libre —con libertad— para ser más persona.

Es imposible educar integralmente a un alumno, sin el aporte distintivo y vitalizador que entrega la Educación para el Tiempo Libre, en la formación de valores, carácter, trabajo en equipo y tantos otros hábitos que marcarán decisivamente la vocación de nuestros niños y jóvenes.

En consecuencia, para el Ministerio de Educación la acción del Departamento de Educación Extraescolar, en sus distintos niveles debe estar absolu-



Tres veces al año se distribuirá un pequeño boletín informativo a lo largo de Chile.

tamente integrada al quehacer de la Dirección de Educación, de las Secretarías Ministeriales y Direcciones Provinciales, para así contribuir decididamente a elevar la calidad del proceso educativo en las diferentes escuelas, colegios y liceos de nuestra patria.

En síntesis, la Educación para el Tiempo Libre es más que nunca una responsabilidad de todas las instancias profesionales del Ministerio de Educación.

Líneas de acción

Constituyen un conjunto de estrategias y acentuaciones, en orden a conseguir un mayor desarrollo de la Educación para el Tiempo Libre —en calidad e intensidad— aunque sin abandonar el objetivo de que esta modalidad es un derecho del niño chileno, y por lo tanto, debiera al mediano plazo alcanzar el universo escolar del país.

Las cinco líneas de acción que el Departamento de Educación Extraescolar procurará implementar, son las siguientes:

Capacitación al profesor asesor

El diagnóstico técnico señaló con bastante claridad que la gran mayoría de los profesores que asesoran grupos extraescolares no han recibido elementos suficientes para dicha labor y desconocen la metodología de Educación para el Tiempo Libre. En muchos casos, el profesor aplica metodología de aula a su trabajo con alumnos, en las academias, clubes o brigadas, sofocando, sin querer, la vida y espontaneidad misma de estos grupos.

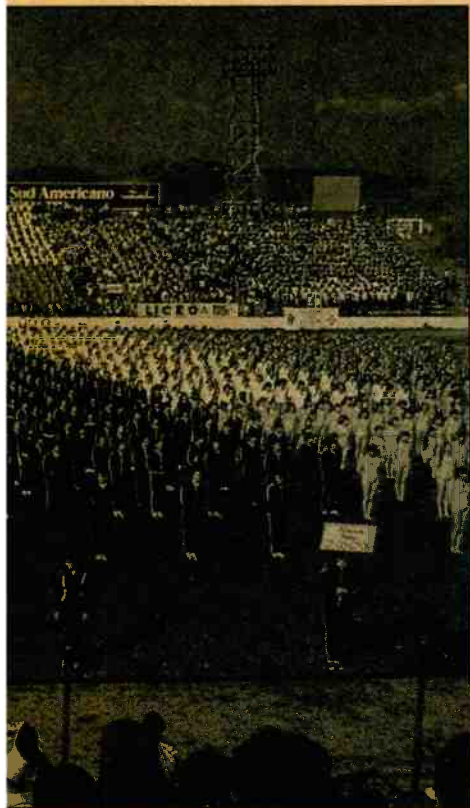
Cuando la asesoría es impuesta, demasiado expositiva por parte del profesor y el programa a desarrollar depende más del interés del adulto que de los niños, los alumnos pierden la curiosidad, se sienten presionados o manejados y perciben la actividad grupal como una clase más.

Por esta razón, el Departamento de Educación Extraescolar ha diseñado un Seminario de Metodología Extraescolar, que según el Calendario Anual —que aparece en esta publicación— pretende satisfacer las necesidades de un alto número de profesores asesores a lo largo de todas las regiones y provincias de Chile.

Los seminarios estarán a cargo de un equipo de docentes integrado por técnicos del Nivel Central, Regional y Provincial. Tendrán una duración de seis días

SEMINARIOS DE METODOLOGIA EXTRAESCOLAR PROGRAMADOS PARA 1989
POR EL DEPARTAMENTO DE EDUCACION EXTRAESCOLAR

FECHA	REGIONES	PROVINCIAS
9 al 14 de mayo	II IX XI	El Loa Cautín Aysén y Coyhaique
23 al 28 de mayo	VII X XII	Cauquenes Valdivia Magallanes, Ultima Esperanza y Tierra del Fuego
13 al 18 de junio	VI VIII RMS.	Cachapoal Ñuble Melipilla y Talagante
27 junio al 2 julio	V VII VIII RMS.	Valparaíso Talca Arauco Prov. de Chacabuco y Area Metropolitana de Santiago
11 al 16 de julio	I IX X	Iquique Malleco Osorno
18 al 23 de julio	III VI X RMS.	Chañaral, Copiapó y Huasco Colchagua Palena Area Metropolitana de Santiago
25 al 30 de julio	II IV V	Tocopilla y Antofagasta Elqui Los Andes y San Felipe de Aconcagua
8 al 13 de agosto	V VII VIII	San Antonio Curicó Concepción
22 al 27 de agosto	I IV X RMS.	Arica Choapa Chiloé Cordillera y Maipo
5 al 10 de sept.	VI V VIII	Cardenal Caro Quillota Biobío
26 sept. al 1° oct.	IV VII X	Limarí Linares Llanquihue



y se realizarán simultáneamente en ciudades y comunas cercanas. Culminarán en un encuentro conjunto de fin de semana, en una sede que reúna los requisitos adecuados.

Además, se ha visto la necesidad de que las diferentes Direcciones Provinciales organicen diversos *talleres de especialización*, según los requerimientos de los mismos profesores asesores, siendo responsabilidad del Nivel Provincial la determinación del lugar, fechas y especialidad elegida.

Publicaciones para el educador

Aunque el Departamento de Educación Extraescolar a lo largo de su historia ha elaborado decenas de libros y guías técnicas, y más de doce mil profesores han seguido el Curso a Distancia de Educación Extraescolar, es necesario acentuar este esfuerzo y servicio a los profesores.

En este sentido —y como complemento al Seminario de Metodología Extraescolar— se publicará un *Instructivo de Participación*; una *Guía del alumno*; una *Guía del docente* y un *Manual de metodología extraescolar*.

Asimismo, como una forma de dar elementos prácticos, ideas y sugerencias para la asesoría grupal, el Departamento está en condiciones de publicar un conjunto de guías técnicas de aque-

La organización de estos Seminarios es responsabilidad conjunta del Nivel Central del Departamento de Educación Extraescolar y de las Direcciones Provinciales de Educación respectivas.

llas especialidades que actualmente tienen más alumnos.

Aun cuando ya tenemos algunas guías en prensa, es nuestro mayor deseo dar la oportunidad para que profesores de cualquier lugar del país, elaboren sus propias guías técnicas, nos permitan publicar sus conocimientos y divulgar su experiencia entre otros profesores de su misma especialidad.

Estímulo al alumno

El protagonista de la Educación para el Tiempo Libre es claramente el niño. Sin desmerecer el papel fundamental del profesor asesor, es el alumno el que decide libremente y de acuerdo con sus propios intereses integrar un club, un taller o una academia.

En ese "espacio de libertad" y en conjunto con los demás integrantes de

su grupo, busca una respuesta a sus inquietudes, crece como persona, se enriquece con los descubrimientos de los demás y va asumiendo paulatinamente su propia vocación.

El Departamento de Educación Extraescolar irá implementando ciertas acciones, que vayan *en beneficio directo de los niños y jóvenes que integran nuestros grupos extraescolares*. Algunos distintivos que identifiquen a los alumnos con su especialidad: insignias de recuerdo de actividades de culminación nacional, revistas escolares por área, creadas y diseñadas por los alumnos, credenciales que permitan el ingreso a eventos culturales y deportivos.

Estas y otras ideas –según lo permitan nuestros recursos– iremos concretando en un servicio que motive a nuestros alumnos, para que vivan intensamente su tiempo libre y asuman en forma progresiva su propia vida.

Certámenes escolares

Tal vez éste sea el *aspecto más difundido de la actividad extraescolar*. No hay lugar del país donde no se organicen concursos, exposiciones, campeonatos y celebraciones de todo tipo. Mucho de esto proviene del Departamento de Educación Extraescolar, pero cualquier organismo, asociación o empresa local, provincial, regional o nacional se siente con derecho a lanzar su propio concurso de pintura, por poner un ejemplo más que repetido.

El diagnóstico técnico indica que estas acciones –por su cantidad y no siempre calidad– han llegado a ser motivo de conflicto para profesores, alumnos y apoderados. *Los excesivos concursos –que no siempre representan un aporte a la educación– entorpecen el proceso educativo al interior de nuestras escuelas, colegios y liceos.*

Los directores de estos establecimientos educacionales –figuras claves para una labor eficiente de Educación para el Tiempo Libre– se sienten sobrepasados por tantos concursos, colec-



El calendario 1989 contempla actividades hasta fines de noviembre.



El Departamento de Educación Extraescolar publicará guías técnicas para las especialidades que tienen más demanda.

tas, actividades extraprogramáticas y celebraciones diversas. En un alto porcentaje comprenden y apoyan el desarrollo de la educación extraescolar en su unidad educativa, pero critican decididamente el que los alumnos salgan del

recinto escolar, para participar en demasiados eventos masivos, meras competencias y actividades de lucimiento, muchas veces ajenas a lo educativo.

De acuerdo con estos antecedentes, el *Ministerio de Educación ha establecido una política de certámenes*, mediante la cual se reduzcan ostensiblemente los concursos y eventos aprobando sólo la realización de aquellos

PROGRAMACION NACIONAL DE EDUCACION EXTRAESCOLAR
CALENDARIO 1989



que signifiquen un aporte a la Educación para el Tiempo Libre y que los estímulos sean tan atractivos, que comprometan la participación de los alumnos, sus profesores asesores y muy especialmente de los directores de unidades educativas.

Si se analiza el Calendario 1989, que aparece en esta publicación, se podrá constatar que *los concursos nacionales e internacionales se han reducido* y que las actividades escolares oficialmente aprobadas tendrán una duración de dos años: el primer año culminan a nivel regional y el segundo año la finalización es nacional.

Información permanente

La mejor forma de que las cuatro líneas anteriores sean comprendidas, apoyadas y estimuladas por las distintas instancias y autoridades que tienen relación con lo educacional, es que reciban una *información completa periódica y en lo posible producto de una relación personal.*

Por este motivo, el Departamento de Educación Extraescolar enviará tres veces al año un pequeño *boletín informativo que muestre el quehacer de la Educación Extraescolar a lo largo de Chile.* La difusión de este boletín tendrá como receptores a las autoridades de gobierno interior —intendentes, gobernadores y alcaldes—, responsables de la educación comunal, directores de establecimientos y, muy particularmente, a todas las autoridades y técnicos de nuestro Ministerio de Educación.

28 al 31 de marzo	: Curso de Metodología Extraescolar para Supervisores en Viña del Mar (regiones: IV, V y Metropolitana).
3 al 6 de abril	: Curso de Metodología Extraescolar para Supervisores en Puerto Montt (regiones: IX, X, XI y XII).
11 al 14 de abril	: Curso de Metodología Extraescolar para Supervisores en Curicó (regiones: VI, VII y VIII).
25 al 28 de abril	: Curso de Metodología Extraescolar para Supervisores en Curicó (regiones: VI, VII y VIII).
1º al 15 de septiembre	: Culminación Regional del 10º Concurso Nacional Escolar de Cueca.
15 de octubre	: Culminación Nacional del Concurso Internacional de Pintura SECAB.
1º al 15 de octubre	: Muestra Regional de Ciencia y Tecnología Juvenil.
25 de octubre	: Culminación Nacional del 4º Concurso de Investigación Científica: Usos Pacíficos de la Energía Nuclear.
15 al 31 de octubre	: Culminación Regional de los 12º Juegos Nacionales Deportivos Escolares.
31 de octubre	: Culminación Nacional del Concurso Internacional de Arte Infantil del Japón.
1º al 15 de noviembre	: Muestra Artística Regional.
30 de noviembre	: Culminación Nacional del Concurso Internacional de Pintura AMADE - España.
30 de noviembre	: Culminación Nacional del 7º Concurso Nacional de Bordados.
30 de noviembre	: Culminación Regional del Concurso de Historia y Geografía: Pacífico, Mare Nostrum 2000.
30 de noviembre	: Culminación Regional del Concurso de Pintura Infantil: Pacífico, Mare Nostrum 2000.

Paralelamente, y con motivo del plan de capacitación programado, los técnicos del nivel central del Departamento en conjunto con las autoridades educacionales respectivas, visitarán a los representantes de gobierno interior, *promoverán reuniones de trabajo* con alcaldes y jefes de Corporaciones o Departamento de Administración de la Educación Municipal, tomarán contacto con universidades e institutos profesionales, se reunirán con directores de unidades educativas y realizarán encuentros con coordinadores comunales y profesores asesores.

Los criterios generales y las líneas de

acción descritas, representan un esfuerzo del Departamento y del Ministerio de Educación en su conjunto, para que la Educación Extraescolar *adquiera mayor calidad y se inserte plenamente en el proceso educativo.*

La Educación para el Tiempo Libre —como ninguna otra modalidad— tiene tantas posibilidades de acercarse a la comunidad; atraer recursos de diverso origen; integrar a los padres de familia; producir un ambiente propicio en la escuela; complementar el plan de asignaturas y colaborar decisivamente en el futuro vocacional de la juventud de nuestra patria.

ANUNCIOS EN INAUGURACION DEL AÑO ESCOLAR



■ "Por expresas instrucciones del Presidente de la República se formalizará, en los próximos días, mediante la dictación del Decreto Supremo correspondiente, la carrera académica del magisterio", anunció el Ministro de Educación, Juan Antonio Guzmán, en el contexto de su discurso inaugural, el 6 de marzo recién pasado cuando en el Liceo Comercial B-50 de San Fernando, VI Región, hizo tañir la campana oficial de inicio del año lectivo.

Sin duda, esa noticia fue la de mayor resonancia de su oratoria, ya que se

traduce en el encasillamiento de todo el personal docente del sistema municipal, mediante un sistema justo, no discriminatorio, que le permitirá al profesorado nacional contar con una proyección laboral segura. Así resaltarán la excelencia académica y el buen desempeño funcional.

Por ende, al ordenarse organizacionalmente el desempeño de los profesores, habrá un mejoramiento importante de las rentas del magisterio en su totalidad.

ORIENTACION CON EL VIDEO "EL CAMINO DE PABLO"

■ En las trece Secretarías Ministeriales de Educación del país se encuentra a disposición de los establecimientos educacionales el video titulado "El Camino de Pablo", material audiovisual destinado a la orientación vocacional de los alumnos, especialmente de cuarto año medio, preparado por el Ministerio de Educación.

El programa ha sido diseñado para las áreas científico-humanistas y técnico-profesional de los planteles municipalizados y pueden optar también los subvencionados y los particulares pagados que lo requieran.

Este apoyo a las actividades de orientación a la vida profesional y del trabajo que necesariamente deben realizar los colegios de enseñanza media apunta en especial a las alternativas reales que ofrece en la actualidad el sistema de Educación Superior.

"El Camino de Pablo" cuenta la historia de dos amigos recién egresados de la secundaria que conversan sobre sus posibilidades futuras de estudio y que terminan intercambiando información acerca de diversos oficios disponibles, que ellos nunca antes habían siquiera imaginado que existían.

Más adelante el Ministro se refirió a la pronta entrega de los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, prueba rendida en noviembre del 88 por alumnos de cuarto año básico de 5.500 establecimientos del país y que permitirá la validación científica de nuestro nivel educacional.

Entre las novedades también informó acerca de la puesta en marcha de un programa especial para los alumnos de cuarto medio, de modo que puedan hacer su opción vocacional con el máximo de información posible, y la ejecución, durante 1989, de un Plan Nacional de Perfeccionamiento del Magisterio, a través del cual, descentralizadamente, se actualizará a los profesores de todo el país.

En forma paralela se editarán los primeros textos para profesores, preparados por especialistas nacionales en las diferentes áreas del saber, los que, además, luego de exhaustivos análisis, procederán a modificar lo que corresponde a los actuales planes y programas de estudio, de manera de poner al día sus contenidos e ir acorde con el avance del conocimiento del hombre.

Por último, habló de la realización de una "importantísima tarea", interesar a la juventud en los temas científicos y tecnológicos, en consonancia con lo propuesto en el reciente Plan Nacional de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo: "Creemos de la mayor relevancia y trascendencia el que esta iniciativa se materialice lo antes posible y entregue los frutos correspondientes, por cuanto la importancia de estos temas en el siglo que se avecina es incuestionable", recalcó.

NUEVO ROSTRO EN EDUCACION SUPERIOR

■ Desde el 1º de marzo asumió como nuevo Director de Educación Superior del Ministerio de Educación el destacado académico Juan Eduardo Bustos-Obregón, en reemplazo de Loreto Serrano Rivera.

De profesión médico cirujano, Bustos-Obregón obtuvo su título en la Universidad de Chile y el Master de Ciencia en la Universidad Mc Gill, Montreal, Canadá.

La autoridad educacional se ha desempeñado como docente en el Departamento de Biología Celular y Genética

COMISION TRABAJA EN PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

■ En marzo comenzó a trabajar la comisión encargada de diseñar el "Plan Nacional de Perfeccionamiento del Magisterio", anunciado por el Ministro de Educación, Juan Antonio Guzmán, en su discurso del 6 de marzo.

Presidida por el titular de la cartera, la comisión está formada por: Adriana Vergara, Directora del CPEIP; Enrique López, de la Universidad Metropolitana; Mariana Martelli, Rectora de la Universidad de Playa Ancha; Jorge Jiménez, de la Universidad de Concepción; Rebeca Fuenzalida, asesora del Ministro de Educación, y Marta Stefanowsky.

Los objetivos centrales a los que apunta este programa son la actualización del profesorado chileno, el fortalecimiento en cuanto a la cantidad y calidad de la cobertura y en lo que se refiere a los contenidos de los cursos, velar por que éstos se ajusten a las verdaderas necesidades de los docentes.

También, mediante este plan se pretende, descentralizadamente, poner al día en las materias técnico-pedagógicas, al máximo de profesionales del área, tarea que encauzará el Centro de



Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

"Sin duda, este Plan de Perfeccionamiento para el profesorado es de gran importancia, de allí que debe responder

a los requerimientos que ellos tengan y debe tender a brindar una amplia y racional cobertura", subrayó el Ministro Guzmán a los integrantes de la comisión en su reunión inicial.

en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile; entidad en la que ha ocupado los cargos de Secretario y Director Académico.

Autor y coautor de más de 60 trabajos publicados en revistas nacionales y extranjeras en Biología de la Reproducción, es miembro por invitación de numerosas sociedades científicas del país y del exterior.

También su extenso currículum incluye numerosas becas entre las que destacan las otorgadas por las Fundaciones Rockefeller, A. Von Humboldt y Ford.

Juan Eduardo Bustos-Obregón ha ocupado el cargo de Presidente de la Sociedad de Biología de Chile, de la Comisión Asesora de Ciencia y Tecnología H. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, y en la actualidad el de la sociedad Chilena de Biología de la Reproducción y Desarrollo.

Al mismo tiempo, ha sido Coordinador Técnico Nacional de PNUD, UNESCO, integrante de la Junta Directiva de la Universidad de Antofagasta y del Comité Asesor Académico de la Presidencia de CONICYT.

ALEMANES EN BELLAS ARTES

■ Cientos de estudiantes tuvieron la oportunidad de visitar la exposición llamada "Alexander Von Humboldt-Artistas y Científicos Alemanes" que fue exhibida en el primer piso del Museo Nacional de Bellas Artes, desde comienzos de marzo y se ha mantenido abierta por espacio de un mes.

La muestra cuenta con obras pertenecientes al patrimonio cultural prusiano de Berlín, material organizado en Alemania por Renate Löscherer, representante del Instituto Iberoamericano de Berlín, es auspiciada por la Embajada de la República Federal Alemana y patrocinada por el Instituto Chileno Alemán de Cultura, "Goethe Institut".

Los amplios y adecuados salones del Museo resultaron excelente escenario para exponer los interesantes testimonios ilustrativos de los artistas y científicos alemanes que via-

jaron a Sudamérica el siglo pasado, plasmados en delicados trazos y pinceladas o emotivas descripciones, aquello que sus ojos veían y sus almas sentían en estas tierras. Por ello se puede decir con justicia que fueron inspiradores de una nueva ilustración en América.

Más de 200 obras de 22 artistas germanos han deleitado a los visitantes. Destaca entre ellos Alexander Von Humboldt, famoso geógrafo, estudioso de la naturaleza, viajero infatigable, quien estudió la flora y las costumbres de nuestra región continental, y fue la inspiración de los cronistas de viajes hasta la segunda mitad del siglo XIX.

Mención aparte merece el artista bávaro, Juan Mauricio Rugendas, pintor realista que vivió 20 años en América, 8 de los cuales los pasó en nuestro país, dejando un apreciable y hermoso legado artístico.

BIBLIOTECA NACIONAL TRAS LA HUELLA DE GABRIELA

■ El 22 de marzo recién pasado fueron inauguradas dos grandes exposiciones documentales en homenaje a Gabriela Mistral, ambas instaladas en los salones de la Biblioteca Nacional; permanecerán abiertas al público hasta fines de abril.

"Este año-centenario del nacimiento es deber de la Biblioteca Nacional saber ser cuna y altavoz de una creatura excepcional", declaró Mario Arnelo, Director Nacional de Bibliotecas, Archivos y Museos, refiriéndose a las muestras expuestas en las salas Azul y Cervantes y a la serie de actividades que se vienen realizando y que se harán con motivo del centenario del natalicio de la insigne poetisa.

"Nos hemos propuesto varias metas, entre ellas sacar a circulación 'Lagar II', su último libro con poemas inéditos. Al mismo tiempo, vitalizar su obra en diferentes partes del mundo, para lo cual hemos pedido bibliografía y con inmensa satisfacción podemos ya contar que nos han llegado ejemplares de más o menos 50 países del orbe. Conocemos de poemas de Gabriela Mistral traduci-



dos al búlgaro, japonés, ruso, chino, noruego y a muchas otras lenguas".

También agregó su propósito, como

director de ese servicio, hacer de que una de las versiones exhibidas en Santiago pase a formar parte permanente del Museo Gabriela Mistral, en Vicuña, como "un homenaje perenne a la poetisa grandiosa del Elqui", explicó.

Aparte de los actos solemnes llevados a efecto el 7 de abril en Montegrando y Vicuña, la Dirección Nacional de Bibliotecas, Archivos y Museos se encuentra organizando las réplicas (esca-la reducida) de sus exposiciones para que itineren por las distintas regiones de nuestro territorio, especialmente por los lugares donde ella fue profesora, es decir, Antofagasta, Coquimbo, Los Andes, Punta Arenas y Temuco. Y luego, que salgan a recorrer naciones extranjeras: "Se ha proyectado llevarlas a Uruguay, Argentina, Colombia, España y China", señaló Mario Arnelo.

"Estamos convencidos de que las muestras documentales sobre Gabriela Mistral son de gran valor histórico y cultural, ya que ellas contienen material bibliográfico, iconográfico y testimonial de la poetisa. Ahí está lo que significa su mensaje, su ternura y preocupación por los niños, su amor por la docencia, su sentido de la ruralidad, su deseo de integración americanista, incluso lo que para ella representó el Premio Nobel", concluyó el Director de Bibliotecas.

PARA JUNIO NOMINA DE BECADOS

■ El próximo mes de junio se publicará la nómina con los estudiantes que se adjudicaron las más de 6 mil becas "Presidente de la República" y la renovación de otras 12 mil entregadas años anteriores.

A fines de enero terminaron las postulaciones, informó la oficina encargada de este programa. La beca consiste en un subsidio mensual que se otorga a alumnos de Educación Media y Superior. Los primeros reciben 0,62 unidades de fomento, en tanto los segundos 1,24 UF al mes.

El beneficio tiene una duración de 10 meses y es renovable anualmente.

Los postulantes deben acreditar un alto rendimiento académico (promedio 6 en enseñanza media y 5 en la universitaria y superior), además no encontrarse procesado ni condenado por delito alguno y demostrar problemas económicos.

En Fundación Nacional de la Cultura

EXPOSICION "EL ARTE DE LA CERAMICA EN FRIO"

■ La Fundación Nacional de la Cultura, que preside Lucía Pinochet Hiriart, inició sus actividades 1989 con la exposición "El arte de la cerámica en frío", de Sonia del Pedregal.

En la ceremonia, que se realizó el pasado 14 de marzo en la Galería Fundación, ubicada en General Holley 109, Sonia del Pedregal presentó los originales de su texto didáctico "El arte de la cerámica en frío" de 480 páginas con mil fotografías. Este material está organizado en tres volúmenes donde se enseñan los procedimientos para elaborar artesanía sencilla y para realizar figuras tanto de animales como figuras humanas.

DIRECTORIO DE EDUCACION SUPERIOR

■ Con un tiraje de 12 mil 500 ejemplares se encuentran en circulación la tercera edición del Directorio de Educación Superior, publicado por la División de Educación Superior del Ministerio del ramo.

La guía contiene información completa sobre las alternativas que ofrece el sistema en las distintas universidades, institutos y centros de formación técnica: nombre de la entidad, dirección, carreras que imparte, puntajes requeridos, asignaturas, duración, etc.

De innegable utilidad, la edición informa sólo acerca de carreras reconocidas por el Ministerio de Educación, para las cuales se ofrecieron vacantes el año pasado.

Cabe señalar que, entre 1960 y 1980, se triplicó el número de egresados de enseñanza media en Chile.

Un programa de Química para niños

FELICIDAD ES APRENDER QUIMICA

"El niño pequeño se muestra curioso, ávido por descubrir, ávido por conocer, ávido por resolver unos problemas (...) y a nosotros corresponde, facilitadores del aprendizaje, desbloquear esta motivación, descubrir qué retos llegan verdaderamente a los jóvenes y proporcionarles la ocasión de hacerles frente".

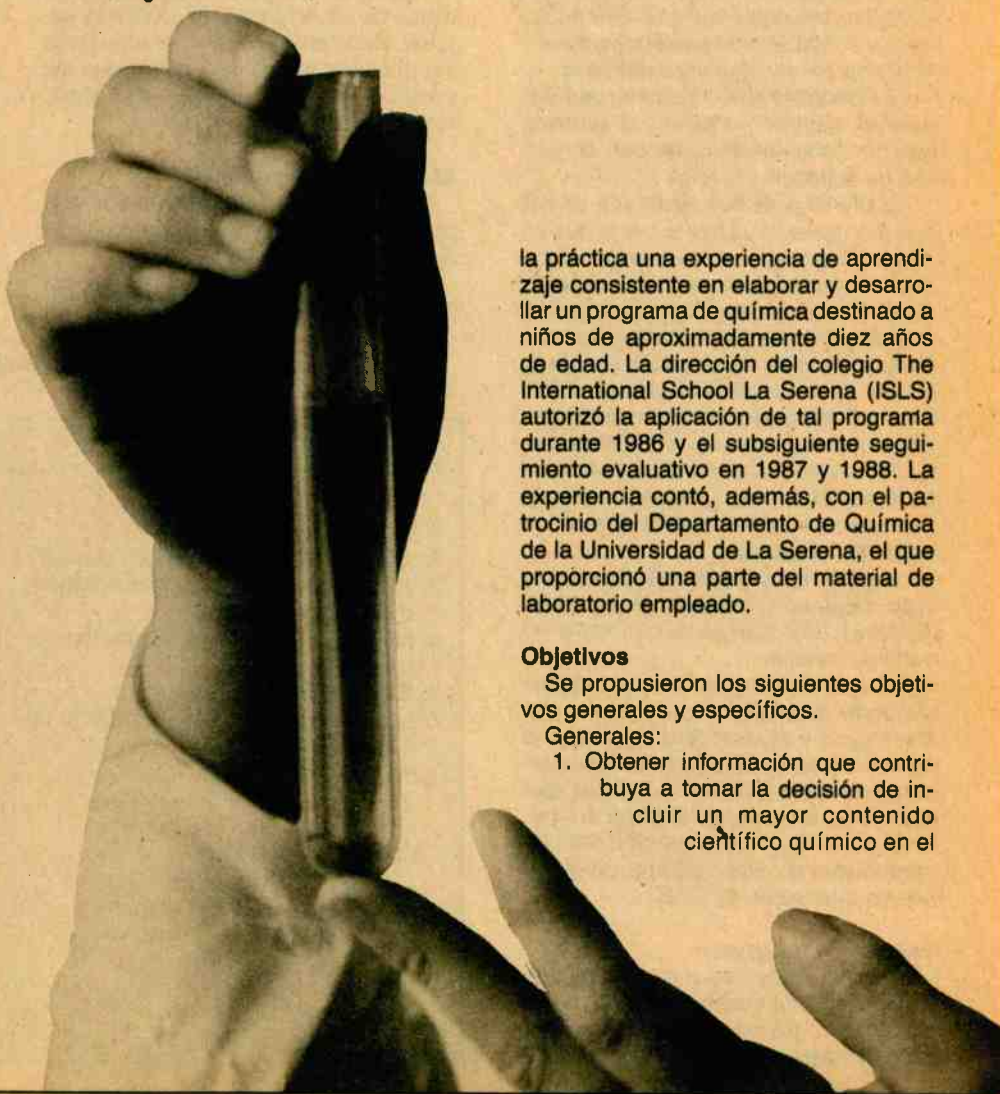
Rogers (1976)

Prof. **Claudio Leonel Gebauer Cuevas**
The International School de
La Serena
IV Región.

A través de mis observaciones en cursos de la Educación General Básica (EGB) en distintos establecimientos y durante varios años, he admirado la extraordinaria capacidad intelectual y creativa de los niños, como asimismo su enorme entusiasmo por las actividades experimentales, especialmente por las relacionadas con temas de química.

Por otro lado, el Journal Chemistry Educational J. Chem. Educ. publica cada cierto tiempo una sección denominada "Chemistry for kids", en la que algunos profesores tales como Hufford, Umland y Gabel describen diversos programas de química especialmente diseñados para ser desarrollados con niños en ciertas escuelas americanas (Elementary schools).

En función de estos antecedentes, y motivado por la convicción de que es posible llevar a cabo algunas demostraciones y experiencias de laboratorio razonablemente seguras que permitirían a los alumnos aprender algunos principios básicos de química, decidí llevar a



la práctica una experiencia de aprendizaje consistente en elaborar y desarrollar un programa de química destinado a niños de aproximadamente diez años de edad. La dirección del colegio The International School La Serena (ISLS) autorizó la aplicación de tal programa durante 1986 y el subsiguiente seguimiento evaluativo en 1987 y 1988. La experiencia contó, además, con el patrocinio del Departamento de Química de la Universidad de La Serena, el que proporcionó una parte del material de laboratorio empleado.

Objetivos

Se propusieron los siguientes objetivos generales y específicos.

Generales:

1. Obtener información que contribuya a tomar la decisión de incluir un mayor contenido científico químico en el

programa de ciencias naturales del segundo ciclo de EGB.

2. Explorar aspectos relevantes para posteriores estudios sobre avances en el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales en general y de la química en particular.

Específicos:

1. Identificar el tipo de conceptos químicos, y científicos en general, que pueden ser aprendidos por los alumnos de quinto año básico de un colegio particular a través de propuestas novedosas y dinámicas.
2. Mostrar que la química puede ser usada como tema integrador del programa de ciencias naturales en un quinto año de EGB.

Delimitación de la situación problemática e hipótesis

Una comparación entre el programa de ciencias naturales de la EGB y programas de química aplicados en algunos colegios americanos (Elementary education) muestra una gran diferencia; lo que conduce a una interrogante enmarcada en los siguientes términos:

¿Es posible que los alumnos de EGB puedan adquirir nociones de química que normalmente se aprenden en cursos de educación media?

La interrogante así planteada es demasiado general y amplia, por lo que se restringió en esta primera experiencia al quinto básico de un colegio particular, después de analizar los objetivos del programa de ciencias naturales correspondientes a los cursos tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo año de EGB; como es lógico, algunos de estos objetivos se refieren a temas elementales de química distribuidos convenientemente en todos los cursos. Limitada la interrogante en estos términos, se formuló la siguiente hipótesis:

Los alumnos de quinto básico del colegio ISLS son capaces de aprender algunos temas básicos de química en el dominio cognitivo.

Aunque no se pretende que esta experiencia sea considerada como una investigación educacional rigurosa, es conveniente —especialmente desde un punto de vista dinámico— señalar que ella busca, en general, rechazar la hipótesis que niega esa posibilidad de aprendizaje en esta muestra de alumnos de quinto año de EGB.

Universo y muestra

El grupo-curso seleccionado (quinto año básico del colegio ISLS) está compuesto por quince alumnos e incluye ocho hombres y siete mujeres, con una

● Este trabajo logró el primer lugar en el Cuarto Concurso Compartamos Experiencias de Aprendizaje.

edad promedio de diez años de edad.

Un análisis del rendimiento general del curso, durante el período escolar 1985, conduce a ubicar a este grupo como de buen rendimiento general (todas las calificaciones son iguales o superiores a suficiente).

Según apreciación de la profesora jefe y de los otros profesores del curso, se trata de un grupo bueno aunque con algunas carencias cognitivas y con cierta inmadurez en su comportamiento escolar.

Todos los alumnos pertenecen a familias de situación socioeconómica estable, bien constituida y aparentemente sin mayores problemas; por lo que las condiciones socioculturales del grupo resultan bastante homogéneas.

Etapas de la experiencia

La experiencia se dividió en dos etapas: (1) Desarrollo del programa, y (2) Seguimiento evaluativo.

A continuación se describen los aspectos más importantes de cada etapa.

Tabla 1. Unidades y subunidades didácticas del programa: Felicidad es aprender Química.

Unidad	Subunidad
1. ¿Qué es la química?	1.1 Ilustrando el cambio químico
2. ¿Cómo actúa el hombre de ciencia?	1.2 La química y las ciencias básicas
3. ¿Cuáles son los cambios que experimenta la materia?	2.1 Investigando la "caja negra"
4. Mezclas y sustancias: clases comunes de materia	2.2 El método científico de pensamiento.
5. Elementos y compuestos	3.1 Produciendo cambios físicos
6. Los ácidos: una clase importante de compuestos	3.2 Produciendo cambios químicos
	4.1 Trabajando con las mezclas
	4.2 Trabajando con las sustancias
	5.1 Los bloques del universo
	5.2 Estudiando los compuestos
	6.1 Reconociendo los ácidos
	6.2 Algunos cambios provocados por los ácidos.

Etapa 1: Desarrollo del Programa

Programa de química para niños. El programa, previamente preparado, fue presentado a los alumnos bajo el nombre de "Felicidad es aprender Química", y estaba constituido por seis unidades didácticas para ser desarrolladas en forma teórico-práctica. La Tabla 1 muestra las unidades y subunidades del programa (ver tabla 1).

Estrategia metodológica. Se utilizó el método de unidad en general, acentuando el enfoque de laboratorio (en sus modalidades: demostrativa, grupal e individual, según el trabajo por realizar) y el enfoque de discusión (en sus modalidades socrática e intuitiva).

La estrategia metodológica aplicada procuraba:

1. Desarrollar actividad creativa, llevando al alumno a: escoger libremente los materiales más apropiados para realizar sus experiencias, descubrir que puede elegir caminos para llegar al mismo fin, buscar la razón de los cambios observados durante el desarrollo de su actividad práctica.
2. Aplicar el método científico en diversas actividades, empezando por casos muy simples, como aprender el manejo del mechero (que deberá usar en varios trabajos que exigen calentamiento), en la separación de los componentes de una mezcla dada, etc.
3. Establecer, dentro de lo posible, la correlación con las demás asignatu-

ras del plan de estudio.

A partir de la unidad 1 se fue confeccionando una lista de medidas de seguridad, surgidas de la discusión grupal que acompañaba a la demostración introductoria realizada por el profesor, aprovechando el manejo de materiales y reactivos durante la actividad.

Se dio bastante importancia al trabajo efectuado por los alumnos en la parte procedimiento de las guías de laboratorio. A medida que iban obteniendo información, surgían preguntas que facilitaban la tarea del profesor para conducir la actividad hacia el logro de los objetivos específicos de la unidad. Los alumnos aprendían a manejar el material de laboratorio en forma gradual, y se iban discutiendo los nuevos términos que aparecían en forma natural.

El cuaderno pasó a ser una herramienta de trabajo indispensable, pues

• La hipótesis de esta actividad es que los alumnos de un quinto año son capaces de aprender algunos temas básicos de química en el dominio cognitivo.

se les aconsejó usarlo –en todo momento– funcionalmente. A modo de ilustración, en el Anexo 1 se presenta la parte procedimiento de una guía de laboratorio de la unidad 1.

Es interesante destacar que en reemplazo de un laboratorio propiamente tal, se trabajó en la cocina cuando la sala de clase no resultaba apropiada para efectuar algunas experiencias. Se trabajó tanto con la cocina a gas como con un mechero de laboratorio que era conectado al balón de gas de ésta.

Numerosas sustancias empleadas en las experiencias eran de uso habitual en una casa: alimentos, componentes de botiquines y productos de limpieza.

A partir de la unidad 2 se enfatizó la práctica en la predicción científica, usando el enunciado: "Si... entonces". Por ejemplo: "Si" calientas la solución "entonces" el agua se evaporará.



Las preguntas que van surgiendo facilitan la tarea del profesor para conducir la actividad hacia los logros.



INSIGNIAS CHILE

Insignias Bordadas e Impresas
Estandartes y Banderas
Gallardetes y Hombresas para Bandas
Diplomas, Galvanos, Banderines y Calcomanías
Fabricamos desde Pequeñas Cantidades



Lord Cochrane 295 Fono: 696 4937 – STGO.

Evaluación. Antes de iniciar el programa se aplicó, como instrumento de diagnóstico, un test con ítemes de Verdadero-Falso, de Selección Múltiple y de Respuesta Breve, considerando los objetivos del cuarto año de EGB y el vocabulario científico no sistemático relacionado con el programa por desarrollar. En el Anexo 2 se incluyen algunas de las preguntas del test, y el resultado de éste se muestra en el Anexo 3 (Columna D).

Se realizó evaluación formativa, durante todo el año, en tres modalidades: (1) Interrogaciones orales, (2) Revisión de cuestionarios de laboratorio y (3) Pruebas objetivas.

La evaluación acumulativa se llevó a cabo aplicando tres pruebas objetivas durante el año y un examen teórico-práctico al finalizar el segundo semestre. En el Anexo 4 se incluyen algunas de las preguntas formuladas en las pruebas, y en el Anexo 3 se muestran los resultados del examen teórico-práctico (Columna TP86) y del promedio final en química (Columna Q86). En este mismo anexo y con fines de comparación, se indican las calificaciones anuales en la asignatura de ciencias naturales (incluidas en ellas las calificaciones acumulativas de química).

Etapa 2: Seguimiento evaluativo

Se utilizaron dos instrumentos de evaluación:

1. Test de retención (Retención de habilidades cognitivas). Este instrumento, aplicado en diciembre de 1987, incluía preguntas iguales y similares a las de las pruebas acumulativas aplicadas durante 1986. El Anexo 3 muestra el resultado del test (Columna TQ87).
2. Examen teórico-práctico. Este instrumento, aplicado en noviembre de 1988, era similar o equivalente al efectuado al término del año escolar 1986. El resultado del examen se muestra en el Anexo 3 (Columna TP88).

Ambos instrumentos fueron aplicados sin que los alumnos supieran que se iba a llevar a cabo tal tipo de evaluación.

Resultados y conclusiones

Existen interesantes conclusiones que se pueden sacar de esta experiencia de aprendizaje.

1. La evaluación diagnóstica reveló, como era de esperar, que los alumnos del grupo-curso carecían de conductas básicas mínimas en temas de químicas, en particular; sin embargo, puede inferirse de sus respuestas (Ítem de Respuestas Breve) una alta

● En vez de laboratorio, el profesor utilizó la cocina del colegio para realizar los experimentos.

potencialidad intelectual.

Los resultados de la evaluación acumulativa, durante 1986, muestran un notable progreso tanto en los aspectos cognitivos relacionados con conceptos básicos de química como con aspectos técnicos del trabajo experimental (tareas cognitivas y sicomotoras).

El test de retención efectuado un año después y sin aviso presenta una disminución de los conocimientos alcanzados en 1986. Naturalmente, la retención tiende a disminuir con el tiempo; sin embargo, la magnitud de ésta puede considerarse bastante aceptable en este caso, dados el resultado obtenido y las condiciones en que se aplicó el test.

El examen teórico-práctico, efectuado dos años después y sin aviso, reveló una extraordinaria capacidad de recuerdo y de manipulación en los aspectos esenciales del trabajo experimental en un laboratorio químico.

Los resultados obtenidos permiten rechazar la hipótesis que niega la posibilidad de que los alumnos de un quinto año básico de un colegio particular puedan aprender química básica. De este modo, se acepta la hipótesis alternativa formulada.

Los alumnos del grupo-curso, con quienes se desarrolló la experiencia, son capaces de aprender conceptos básicos de química incluyendo aspectos fundamentales del trabajo experimental.

2. El trabajo experimental desarrollado permitió reconocer una serie de tareas cognitivas y sicomotoras logradas por los alumnos. Entre las cognitivas, la lectura de escalas, control y uso del mechero, reconocimiento de ocurrencia de reacciones al mezclar sustancias. Entre las sicomotoras, la transferencia de reactivos y manejo de material de laboratorio. El anexo 5 entrega una lista más completa de estas tareas.
3. El grupo mostró conductas, varias de ellas no previstas, que permiten mirar con optimismo el futuro aprendizaje de la química (y de las ciencias en general) a nivel de la EGB. Piaget



Incluso se logró una mayor comunicación de los alumnos con sus familiares, todos querían contar lo que estaban haciendo.

describe un pensamiento operacional concreto de siete a once años de edad y uno formal de once a dieciséis años. Los alumnos del grupo, con una edad media de diez años, exhibieron cierta capacidad para trabajar con razones, comprender implicaciones (Razonamientos: "Si... entonces"), y utilizar distintos marcos de referencia; todos ellos indicadores del pensamiento formal.

4. Como extensión de los resultados de la experiencia, las siguientes observaciones se estiman relevantes para ser consideradas en el aprendizaje de la química en la EGB (Y naturalmente, requieren ser investigadas): La química puede ser aprendida en



todos los niveles escolares cuando el material seleccionado es apropiado al nivel.

La química debe ser aprendida en forma de ideas específicas más bien que como algo mágico.

Durante el curso de una clase deben realizarse actividades variadas.

Los niños necesitan efectuar ellos mismos los experimentos, manipular las sustancias, observar, etc.

No habrá problemas con la seguridad si se toma con los niños una actitud apropiada hacia la manipulación de los reactivos.

A causa del corto rango de atención de la mayoría de los niños, las clases hay que desarrollarlas en períodos de tiempo razonables. En este caso, estimo que dos horas pedagógicas son adecuadas para el programa que he preparado).

5. Los resultados de esta experiencia,

en conjunto con estudios sobre el desarrollo del pensamiento en los niños, pueden contribuir a diseñar y llevar a cabo una investigación rigurosa sobre el tema, que incluya tanto colegios particulares como municipalizados.

Referencias citadas

- Gabel, D. *J. Chem. Educ.*, 62, 702 (1985).
 Hufford, K. *J. Chem. Educ.*, 61, 427 (1984).
 Rogers, C. "Libertad y creatividad en la educación", Paidós, B. Aires, 1976, p. 106.
 Sullivan, "Piaget and the School Curriculum - A Critical Approach", O.I.S.E., In Notes From the Waterloo Saturday Seminar in Science, April 1982, p.7.
 Umland, J. *J. Chem. Educ.*, 62, 125 (1985).

ANEXO 1

Muestra del procedimiento de una guía de laboratorio correspondiente a la unidad 1.

PROCEDIMIENTO

1. Mide la temperatura de la sala de clases en la escala Celcius.

2. Mide la temperatura en la palma de tu mano _____. ¿Es la temperatura normal del cuerpo? _____
3. Calienta un matraz con un globo ajustado a su boca. ¿Qué le sucede al globo a medida que la temperatura aumenta?

4. Cubre con un dedo el extremo de una jeringa (sin aguja) y luego, empuja el émbolo. ¿Qué sucede al volumen del gas en la jeringa cuando le aplicas presión? _____

ANEXO 2

Muestra de preguntas utilizadas en el test de diagnóstico.

I. VERDADERO - FALSO

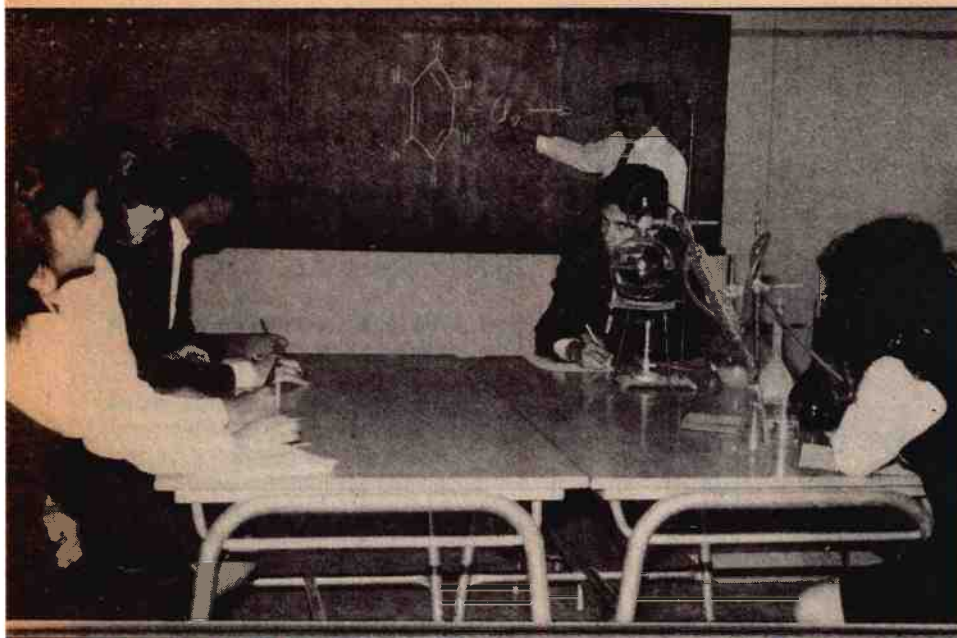
- 1.... Un ejemplo de materia es la radiación de calor emitida por un tronco ardiendo.
- 2.... La temperatura normal del cuerpo humano es 37° C.
- 3.... El Cobre es un metal líquido.

II. PREGUNTAS DE RESPUESTAS BREVE

1. Tú conoces lo siguiente: agua, nieve y hielo, ¿son una misma cosa?
2. ¿Por qué el agua de mar tiene un sabor salado?

III. SELECCION MULTIPLE

1. ¿Cuál de los siguientes es un metal?
 A Agua
 B Hierro
 C Azufre
 D Madera



Los alumnos más débiles intelectualmente mejoraron su rendimiento escolar y se mostraron muy motivados con la experiencia.

ANEXO 3

Calificaciones obtenidas en química y en ciencias naturales en 1986, 1987 y 1988.

Alumno	Calificaciones en química					Calificaciones finales en ciencias naturales		
	D	TP86	Q86	TQ87	TP88	1986	1987	1988
A	3.3	6.0	5.1	3.3	6.5	6.0	5.8	5.4
B	3.3	5.5	5.6	4.0	4.6	6.3	6.0	6.0
C	3.8	6.0	6.0	4.6	6.3	6.2	6.2	5.9
D	2.8	4.8	4.9	3.7	4.6	5.5	5.1	5.5
E	3.8	5.5	5.8	4.0	5.8	5.8	6.2	6.0
F	2.7	4.8	4.8	3.7	4.8	4.8	4.0	4.9
G	3.4	6.0	5.5	4.5	6.0	5.0	5.9 ^a	4.5 ^a
H	2.8	5.2	4.6	3.8	5.5	4.7	4.7	5.1
I	3.0	5.5	5.5	3.6	5.8	5.1	4.3	4.3
J	3.2	4.8	5.2	4.6	5.9	5.9	5.1	5.2
K	3.0	4.8	5.0	2.8	4.3	5.3	4.5	5.2
L	3.9	6.0	6.0	4.8	6.5	6.4	6.6	6.4
M	3.2	5.2	5.1	3.7	5.8	5.7	6.4	6.1
N	3.2	5.0	4.6	3.7	5.4	5.1	4.4	5.1
O	3.0	4.8	4.7	3.6	4.7	4.3	5.7 ^a	4.4 ^a
\bar{X}	3.2	5.3	5.2	3.9	5.5	5.5	5.4	5.3

^aObtenida en otro colegio (El mismo para ambos alumnos).

ANEXO 4

Muestra de preguntas utilizadas en las pruebas acumulativas.

SELECCION MULTIPLE

1. Los termómetros que usamos en el laboratorio contienen una sustancia

en su interior. El nombre y el estado físico de esta sustancia son:

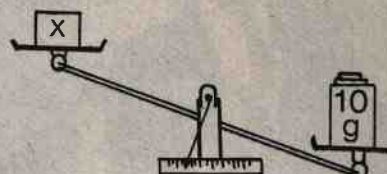
- A. agua líquida
- B. mercurio líquido
- C. aluminio sólido
- D. tinta roja sólida

2. ¿Cuál de las siguientes sentencias

es INCORRECTA?

- A. Un líquido tiene volumen definido
- B. Un gas tiene volumen indefinido
- C. Un líquido tiene forma definida
- D. Un sólido tiene forma indefinida

3. Observa lo siguiente:



Tú puedes afirmar que el cuerpo X

- A. tiene una masa mayor que la pesa del 10 g.
- B. pesa más de 10 g.
- C. pesa menos de 10 g.
- D. tiene una masa de 10 g.

4. La sustancia negra de aspecto esponjoso que se formaba al agregar ácido sulfúrico al tarro con azúcar es

- A. azufre
- B. un óxido de azufre
- C. carbono
- D. un óxido de carbono

5. ¿Cuál de los siguientes elementos se encuentra en el aire y es, también, un componente del agua?

- A. Nitrógeno
- B. Hidrógeno
- C. Carbono
- D. Oxígeno

RESPUESTA BREVE

1. ¿Qué piensas tú que es la leche: un compuesto o una mezcla?
2. ¿Cuál es el nombre de la mezcla donde podemos encontrar ácido acético?
3. ¿Qué es lo contrario de un elemento químico?
4. ¿Qué clases de mezclas conoces? Indica sólo sus nombres.

ANEXO 5

Tareas cognitivas y sicomotoras logradas por los alumnos.

Cognitivas	Sicomotoras
1. Leer la escala de un termómetro.	1. Transferir material sólido, usando una espátula (o un dispositivo similar), desde un recipiente o lugar a otro, incluyendo vidrio de reloj, platillo de balanza, etc.
2. Leer la escala de una balanza de lectura directa.	2. Transferir material líquido (o sólido en polvo) mediante la acción de vaciar de un recipiente a otro. Se incluye el uso de un gotario, llenar de la llave de agua, vaciar de un recipiente al sumidero o similar.
3. Leer la escala de una probeta graduada.	3. Transferir material líquido de un recipiente a otro usando una técnica específica (Con jeringa o pipeta parcial) de llenado o vaciado.
4. Leer la escala de una jeringa o de un vaso precipitado graduado.	4. Transferir partes de equipos de laboratorio de un lugar a otro como parte del método experimental. Incluye colocar o sacar un aparato (estando frío) en o de un trípode.
5. Leer la marca de calibración de un material de vidrio de volumen total (pipeta, matraz aforo).	5. Quitar o colocar un termómetro suelto de o en recipiente que tenga algún material. Se refiere también a una varilla de agitación.
6. Estimar el nivel de la superficie de un líquido dentro de un recipiente por observación del menisco y sus variaciones.	6. Colocar o sacar un tapón de corcho o de goma de un tubo de ensayo u otro material de vidrio similar.
7. Estimar las condiciones de una llama de mechero en relación con términos específicos descriptivos: e.g. mediana, pequeña, fuerte, no luminosa, ruidosa.	7. Instalar un trípode con sus accesorios apropiados e.g. rejilla, triángulo de arcilla, crisol.
8. Estimar la posición de un mechero de acuerdo con instrucciones que especifican el área a calentar.	8. Insertar o quitar un papel filtro en o de un embudo.
9. Estimar cuándo una solución (o líquido) ha empezado a hervir al ser calentado por un mechero (directa o indirectamente).	9. Operar o ajustar una balanza de dos platos.
10. Estimar cuándo una solución ha sido evaporada a sequedad por calentamiento.	10. Hacer conexiones eléctricas o desconexiones a una pila o batería en un circuito eléctrico.
11. Estimar cuándo una solución ha sido reducida en volumen en una cantidad especificada debido a evaporaciones por calentamiento.	11. Encender o apagar una llama de una vela o de un mechero (a alcohol o a gas).
12. Detectar la presencia o ausencia de condensación dentro de un tubo (o similar) cuando se calienta material sólido.	12. Ajustar y controlar la llama de un mechero a gas.
13. Reconocer la evidencia de un cambio químico visible al calentar o mezclar sustancias.	13. Calentar un material líquido en una base fija o argolla con un mechero.
	14. Calentar un sólido o un líquido en un baño de agua.

Consideraciones

Los profesores del curso han comentado que los alumnos mostraron—desde que comenzó la experiencia— un comportamiento más adecuado de acuerdo con su edad, los más débiles intelectualmente mejoraron su rendimiento escolar, y en general, se mostraban altamente motivados en todas sus actividades.

Muchos padres y apoderados se sintieron involucrados en la experiencia, como se lo hicieron saber tanto a la directora del colegio (en 1986), a la profesora jefe, y a quien dirigió la experiencia. Señalaron que sus niños habían experimentado cambios muy favorables en su conducta y que se mostraron muy entusiasmados durante todo el año escolar que duró la primera parte de la experiencia.

Por otro lado, debe mencionarse— como se hizo en el Consejo de Profesores— que la inmadurez que mostraban al iniciar el año había desaparecido al promediar la experiencia de aprendizaje.

Personalmente debo señalar que siendo numerosos y complejos los procesos de cambio en los niños, la experiencia sólo contribuyó a acelerarlo positivamente.

Testimonio

"Desde el comienzo de la experiencia de aprendizaje Química para Niños, los alumnos mostraron un gran entusiasmo por esta nueva actividad. El grado de motivación y de participación fue bastante alto, manteniéndolo incluso hasta el presente; resulta, por ejemplo, muy difícil llevar a cabo actividades de aprendizaje que no contemplen trabajos de tipo experimental, el cual fue predominante durante la experiencia desarrollada.

El trabajo individual mejoró notablemente, demostrando los alumnos una mayor autonomía en el aprendizaje. Se observó también una gran disposición de ayuda de los más capacitados hacia los más débiles en su aprendizaje cognitivo. Hubo una mayor comunicación de los alumnos con sus familiares en el sentido de hacerles saber lo novedoso de la nueva experiencia en que participaban durante el año 1986".

Mirta Alvarez Miles

Profesora Jefe del 5º Año EGB 1986

Hablar frente a un auditorio sea para leer un texto, para repetir lo que otros ya han dicho y más aún, para expresar lo que deseamos comunicar, parece ser una tarea que pocas personas pueden enfrentar exitosamente, sin sufrir violentos cambios físicos que van desde la palidez al rubor, del temblor a la paralización, de la laguna mental a la verborrea.

¡Nadie nos acostumbró! —dicen con frecuencia los adultos. Esta actitud abarca por igual a profesionales de diversas áreas, a maestros que idealmente debemos ser buenos comunicadores, y con mayor razón a personas que en su entorno laboral y social no tienen la frecuente necesidad de hacerlo.

Debemos concluir que estos escollos obedecen a causas profundas originadas desde que empezamos a internalizar el lenguaje y que están como duedecillos en nuestra psiquis para trastornar nuestro mejor canal de comunicación en el momento más inoportuno, estropeando todo nuestro enlace e interacción con los demás. Hay múltiples indicios que permiten anticipar los porqués. Al parecer, la falta de confianza en sí mismo agudiza el problema. Si la persona no tiene buena imagen de su capacidad intelectual y de relación, siempre se sentirá menoscabada para actuar en público. Esta inseguridad va unida a una gran timidez, a una pobreza léxica y a graves y notorios defectos de pronunciación, que naturalmente inhiben al emisor mientras más consciente está de su déficit.

Demás está agregar, tal vez, que la habilidad de hablar en público constituye un imperativo social del que pocos escapan; porque en mayor o menor cantidad de oyentes o interlocutores habrá una primera vez en que tenemos que dirigir la palabra. Si no estamos preparados reiteraremos un fracaso que sólo reforzará nuestra apatía y acumulará puntaje en contra de nuestra realización personal. Se habrá reducido nuestro potencial de entrega y, por tanto, la influencia de liderazgo, la aceptación de lo que el resto impone, etc.

¿Qué hacer?

Esta es una realidad que el profesor avizora y a cada paso diagnostica en el amplio y variado universo de su labor diaria, al observar el comportamiento lingüístico de niños y adultos. Esto lo lleva a plantearse metas, cuestionar a su quehacer e intentar probar otras alternativas remediales, al menos en el reducido marco de su escuela, donde los niños son más permeables al cambio, pueden

TALLER DE EXPRESION VERBAL

Elilana del Carmen Segura Vega

Subdirectora

María Dulcinea Ortiz Letelier

Profesora de Castellano

Escuela E 645 de Cauquenes, VII Región

• Este trabajo obtuvo el segundo lugar en el IV Concurso Compartamos Experiencias de Aprendizaje, organizado por la Revista de Educación.

motivarse con mayor facilidad y multiplicar lo aprendido.

¿Qué hacer? La clase sistemática, aunque refrenada en los documentos legales por su flexibilidad de contenidos, objetivos y actividades, no es un clima más adecuado para innovar, porque aún persiste el miedo a la verticalidad del servicio, a los medidores que en calidad de Pruebas Nacionales están evaluando el programa de estudios y a la opinión de padres y apoderados que todavía enjuician por cantidades de tareas y materias.

Un taller

Quizá, entonces, el funcionamiento de un taller desarrollado en el tiempo de actividades extraescolares sea más gratificante y estimulador para una experiencia nueva. Esto debido a su informalidad, a su clima de libertad y porque al no ser evaluada la actividad mediante una nota, entrega la recompensa intrínseca de los resultados. Así había otra fórmula de "formar en el idioma" en una

de sus variables: "el manejo de su uso oral".

Nació el Taller de Expresión con cabida para cualquier alumno de primero a octavo año básico que gustara de la poesía; aunque nunca antes hubiera recitado. No era tan fácil lograr seguidores. Día a día la poesía se ha instituido como eufonía de oídos escogidos. Se cumpliría también con un objetivo oculto: "resucitar el gusto por declamar y disfrutar de la belleza y fondo de un poema". Si se empezaba por este peldaño, nacería por analogía la vocación por el idioma, querer escribir, leer y enriquecer su vocabulario.

Hubo que vencer barreras: las inocentes sanciones de sus iguales que con un poco de burla los lastimaban, la reticencia a hablar bien por considerarlo siótico, desagrado por memorizar, terror al micrófono, etc.

Nos parece interesante que otros docentes conozcan esta experiencia de taller que, tanto a alumno como a profesoras asesoras, los fue enriqueciendo en un mágico entendimiento que ha culminado con inmenso cariño y crecimiento mutuo y donde sin exagerar, se han cumplido las metas más allá de lo programado y con el reconocimiento de una amplia comunidad.

Objetivos de la experiencia

General.— Mejorar los mecanismos físico-anímicos del hablante para lograr mayor audiencia en el receptor, de modo que ambos evoquen, sientan y entiendan el mensaje, advirtiendo que el idioma es un cálido y valioso instrumento al servicio de la comprensión y acercamiento entre los hombres.



“Pedro Pérez Pita pintor perpetuo pinta preciosos paisajes por poco precio para poder..”, los trabalenguas son divertidos.

leto de buena suerte: esa era ir antes de la actuación a visitar el santuario de la Virgen de Lourdes que se ubica en la periferia de la ciudad.

Durante la actuación, profesoras asesoras e integrantes alumnos se convertían en espectadores, de modo que el alumno-artista podía adivinar la calidad de su debut por la actitud de su grupo.

Terminado el acto, todo el grupo se reunía un instante para felicitar a los compañeros participantes, para escuchar su autocrítica y también para señalarle sus errores, de manera que la evaluación formativa era inmediata y servía de nuevo estímulo para continuar con entusiasmo los próximos desafíos.

Cabe señalar que durante este año los alumnos fueron monitores de niños de cuartos básicos recién incorporados al taller y que ellos, usando iguales técnicas y refuerzos, lograron afiatar sus grupos, impulsarlos en el manejo oral del idioma y mantenerlos ávidos de mayor dedicación.

Actividades graduadas

Las siguientes actividades se siguieron en el taller en forma graduada:

Ejercicios respiratorios y de relajación:

- inspirar por la nariz y botar el aire por la boca en 3, 4, 5, 6 tiempos.
- inspirar por la nariz y botar el aire por la boca soplando muy largo tres veces.
- imaginariamente, inflar globos y mantenerlos en el aire soplando. Igual proceder con motas de algodón, pelotas de ping-pong, palos de fósforos, etc.

Ejercicios de coordinación motora:

- abrir y cerrar con fuerza los dedos de las manos varias veces.
- flectar cada dedo de las manos sin mover los otros.
- juntar indistintamente cada dedo con el pulgar en forma rápida.
- rotar las muñecas en ambos sentidos.
- cruzar un dedo sobre otro haciendo empanaditas.
- cerrar un ojo y luego el otro.

Específicos: - Mediante la recitación y locución, el alumno será capaz de:

- Reconocer que el cuerpo es un medio de expresión y comunicación de alcance infinito.
- Adquirir confianza en sus habilidades de relación y seguridad para enfrentar a los demás.
- Desarrollar una expresión oral fluida, clara, agradable, entonada, vital, musical, afectiva, con respeto de pausas, signos, fonemas.
- Dar vida al idioma mediante gestos armoniosos, precisos, elocuentes, de manera que palabra y acción entreguen la carga significativa del mensaje.
- Vencer la timidez para asomar el yo con mayor facilidad en el concierto del nosotros.
- Amar el idioma.

Descripción de la acción pedagógica

El taller se inició en 1987 y cuenta ahora con quince alumnos de cuarto a octavo año básico. Durante los primeros meses las reuniones se hicieron periódicamente los lunes en el recinto sala de la escuela, pero a medida que el grupo adquirió confianza, la actividad surgía en el recreo, el fin de semana, en una caminata, alrededor de una taza de té.

El punto clave fue que las profesoras asesoras “aman lo que hacen”, lo sien-

ten profundamente y los alumnos luego de advertirlo, responden de igual manera y con la misma entrega. No hubo seguimiento de un método clásico ni se usaron refuerzos tradicionales. La técnica empleada fue netamente afectiva tratando de conquistar el corazón del alumno para comprometerlo luego, en la tarea idiomática. El trato fue horizontal sin violencia de autoridad.

Se partió de una toma de conciencia analizando los problemas observados en el uso del lenguaje oral; luego vino una fuerte motivación que los instó a “querer mejorar y superar sus propios errores y problemas” y en seguida la asunción de responsabilidades en los actos culturales de la Unidad Educativa primero, para luego proyectarse a otras escuelas, a la radiodifusión y masivos actos y ceremonias de las instituciones de la comunidad, como: Colegio de Profesores, Colegio de Periodistas, Colegio de Odontólogos, Cruz Roja de Señoras, etc.

Antes de cada actuación de los alumnos en su calidad de recitadores, maestros de ceremonia o locutores, todo el grupo entregaba refuerzos positivos a los participantes, traducidos en palabras que elogiaban sus progresos y capacidades, gestos de cariño, como un apretón de manos, un beso en la mejilla y hubo una cábala empleada como amu-

- mover cejas, inflar mejillas, arrugar la nariz, silbar, soplar.
- mover la lengua en distintos sentidos.
- reír, llorar, gritar, sonreír, enojarse, etc.
- tomar, tocar y trasladar objetos reales en forma imaginaria.
- mostrar elementos naturales en forma imaginaria con la actitud que sentimos al verlos.
- caminar erguido llevando un peso imaginario sobre la cabeza.
- caminar sobre una cuerda imaginaria con los ojos cerrados.
- sentarse con la columna derecha. Pararse con las piernas juntas.
- saludar al grupo mirando a los ojos y con leve sonrisa.
- jugar a "los espejos", imitando acciones.

Ejercicios de audición y ritmo:

- repetir golpes escuchados.
- repetir vocales en forma rápida, lenta, cortante, alargada, baja, alta.
- repetir vocales dadas al ritmo que indica gestualmente el profesor.
- cantar en grupo "La mar estaba serena" cambiando vocales.
- leer rápido series de palabras escritas en láminas que van en complejidad creciente desde sílabas directas hasta compleja con diptongo vocálico y consonántico y de 2, 3, 4, 5 o más sílabas.
- leer, repétir y memorizar trabalenguas y jitanjáforas.
- leer en coro frases dadas en forma oral.
- decir en forma afirmativa, negativa, exclamativa e interrogativa frases dadas.

Ejercicios de imaginación:

- mirar, oler, tocar, sentir objetos, situaciones que describe el profesor.
- accionar una situación que narra el profesor.
- seguir instrucciones que el profesor da mediante señales.

Tratamiento de un poema y/o un libreto

- Los alumnos leen frente a la página escrita, bien sentados, relajados, en silencio, sin mover los labios y sin apuntar con el dedo.
- Expresan su opinión en términos valoricos de agrado o desagrado.
- Comentan lo leído.
- Escuchan atentamente la lectura modelo del profesor.
- Repiten cada verso, palabra u oración, después del profesor.
- Repiten la lectura junto con el profesor.
- Cada alumno lee oralmente un verso o una oración alternando con sus compañeros.
- Los alumnos leen en parejas o tríos formando un coro hablado.
- Comentan el vocabulario desconocido sacando significado por contexto.
- Interpretan figuras literarias, explican el contenido de lo leído.
- Ubican vocablos claves del texto que deberán enfatizar al leer.
- Hacen estudio de pausas y signos.
- Dan a cada vocablo clave la entonación musical y afectiva que corresponde.
- Cuando la lectura es aprobada por el alumno éste lee frente al micrófono y el retorno de su voz le hace crítico de sus errores y aciertos.

● Lograr que el alumno sea capaz de hablar en público es el objetivo del taller desarrollado por las autoras.

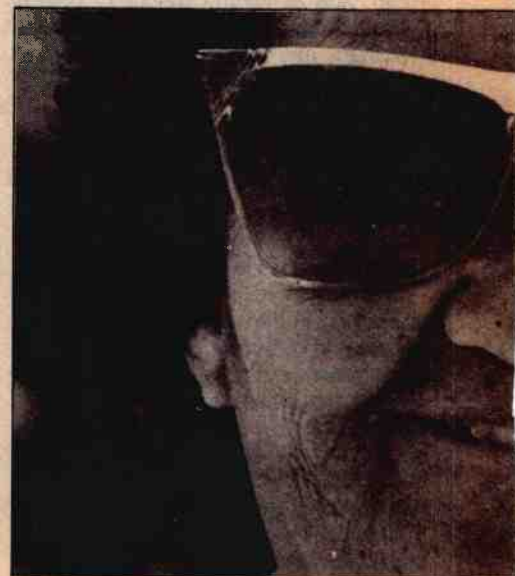
● Hubo varias dificultades, una de ellas es que los compañeros se burlaban de los integrantes del taller considerándolos siúticos.

- Cada cierto número de palabras debe mirar al auditorio buscando la respuesta de su mensaje y su crítica manifiesta.
- Leen cada verso accionando junto con el profesor. Recitan cada verso según la acción del profesor.

Materiales empleados

Textos de poesías, láminas, pizarrón, tiza, implementos de grabación y locu-

Importantes son los ejercicios respiratorios y de relajación, también las muecas para entrenar la coordinación motora.



ción, jitanjáforas, trabalenguas.

Algunos trabalenguas usados

Pedro Pérez Pita pintor perpetuo pinta preciosos paisajes por poco precio para poder partir pronto para París.

Tres tristes tigres trigo trillado tragan detrás de tres tristes trigales trigo trillado tragan tres tristes tigres.

El que compra pocas capas pocas capas paga. Como yo compré pocas capas pocas capas pago.

María Chucena su choza techaba y un techador que por allí pasaba le dijo: María Chucena tú techas tu choza o techas la ajena? Ni techo mi choza, ni techo la ajena, que techo la choza de María Chucena.

La sucesión sucesiva de sucesos sucede sucesivamente con la sucesión del tiempo.

La gallina cenicienta en el cenicero está, el que la desencenice buen desenizador será.

En un juncal de Junqueira juncos junta Julián. Juntóse Juan a juntarlos y juntos juncos juntaron.

Guerra tenía una perra y Parra tenía una perra y la perra de Parra mordió la perra de Guerra y Guerra le pegó con la porra a la perra de Parra. Diga usted señor Guerra ¿por qué le ha pegado con la porra a la perra? porque si la perra de Parra no hubiera mordido a la perra de Guerra, Guerra no le hubiera pegado con la porra a la perra de Parra.

Comí chirimoyas me enchirimoyé, ahora para desenchirimoyarme cómo me desenchirimoyaré.

Si cien sierras aserran cien cipreses

seiscientas sierras aserran seiscientos cipreses.

Fui al perejil y me emperejilé, para desemperjilarme cómo me desemperejilaré.

Yo tengo una muñeca pescuecipelicrespa el que la despescuecipelicrespe buen despescuecipelicrespador será.

El cielo está engarabintintangulado, ¿quién lo desengarabintintangulará? El desengarabintintangulador que lo desengarabintintangulare buen desengarabintintangulador será.

Estaba una brijibraja arriba de un árbol seco con siete brijibrajitos me embrajó la brijibraja.

Evaluación

Los objetivos planteados al iniciarse el Taller han sido logrados por la mayoría de los alumnos participantes, y es más, han alcanzado conductas que no estaban previstas. Demuestran mayor cariño y apego a la escuela. En sus horas libres se ofrecen para actividades de inspección y ayudantía en las oficinas de la dirección. Son capaces de improvisar cualquier mensaje frente al micrófono y dirigirse con seguridad y confianza a sus 900 compañeros y 32 profesores.

Se interesaron por actividades afines y con igual entusiasmo integraron el Taller Literario y de Periodismo del establecimiento. Acrecentaron su vocabulario activo y llegaron a observar gran disciplina y responsabilidad en los roles asignados hasta llegar a dirigir totalmente una ceremonia exclusiva de adultos, donde 400 profesores los escuchaban con avidez y ellos, los alumnos del Taller,

oficiaron como locutores, recitadores, maestros de ceremonias y coordinadores en entrega de galvanos, diplomas, medallas, regalos, etc.

Costaba a las maestras asesoras ir a la par con su entusiasmo porque faltaba tiempo para atender sus peticiones. Ellos las estimularon a crear mucha poesía escolar y libretos alusivos a efemérides y eventos de la comunidad.

Además, las tarjetas recibidas de las instituciones son un claro testimonio de cómo los demás supieron apreciar el trabajo de este Taller de Expresión.

Testimonios

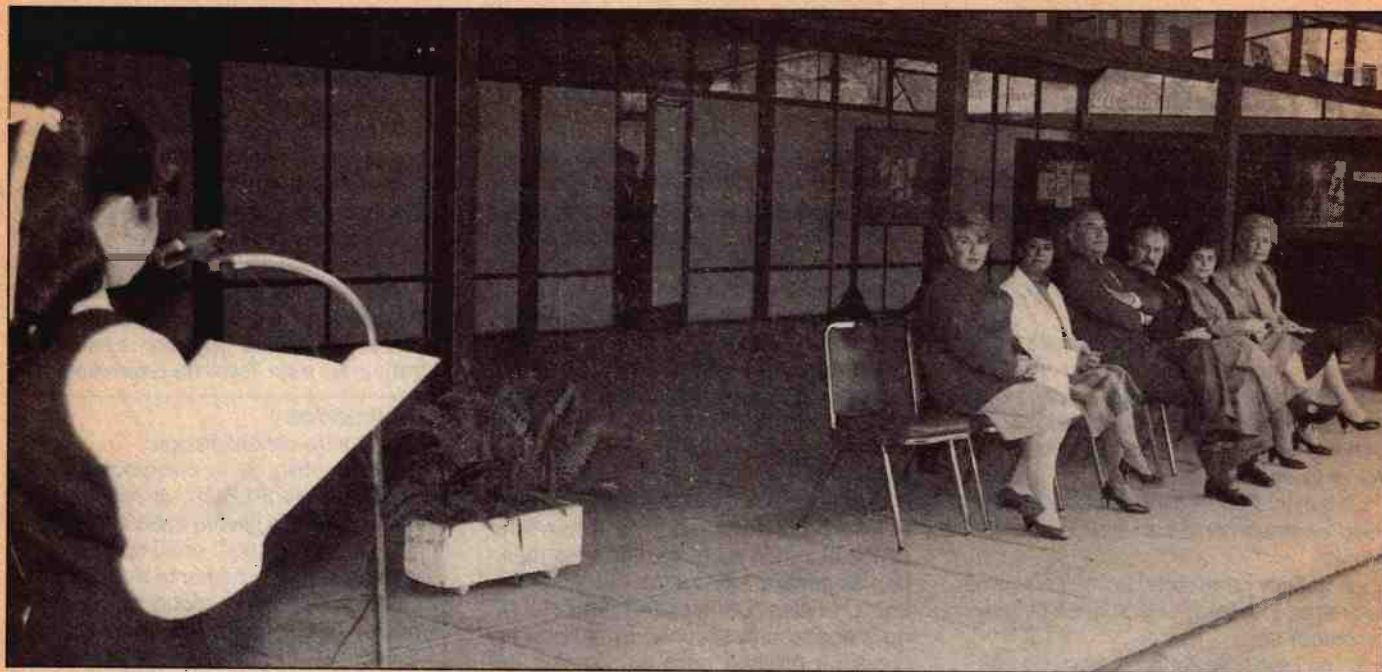
De nuestra consideración:

Con motivo de la celebración del DIA DEL PROFESOR, el Acto Académico que se llevó a cabo el día 16 de Octubre de 1987, próximo pasado y 1988, estuvo totalmente a cargo del Taller de Expresión, locución, coordinación y recitación de la Escuela E-645 de Cauquenes, el que tuvo una participación destacada contando con el reconocimiento del Directorio Provincial del Colegio de Profesores de Chile A. G., Cauquenes, ya que su actuación fue un emotivo homenaje de los niños a sus profesores.

Este Directorio Provincial, los insta a seguir por la senda de la superación y de la entrega responsable de todos los miembros del Taller en aras del fomento y difusión de la cultura en nuestra comunidad.

Saluda atte. a Uds.
Rafael Pincheira Leiva
Presidente





Directorio Provincial
Colegio de Profesores de Chile
A. G., Cauquenes

Dentro del quehacer diario de esta casa radial, una de las actividades que verdaderamente nos ha impresionado por su calidad, ha sido la participación en estas ondas de representantes de ese Taller de Expresión que usted tan acertadamente asesora.

Muchas veces se dice que los niños siempre tienen algo que aprender de nosotros los adultos. Esta vez, sin embargo, tengo que manifestarle que todos los que laboramos en Dinastía hemos aprendido más de algo de parte de los excelentes colegas locutores y recitadores niños. La calidad por ellos mostrada frente a nuestros micrófonos es y será una motivación y estímulo permanente para que cada día que viene tratemos de ser superiores al que vamos dejando atrás.

Junto con las felicitaciones para usted y cada uno de los educandos miembros de ese Taller de Expresión, le manifiesto que las puertas de nuestra casa radial permanecen siempre abiertas para que difundan cuantos programas estimen en el futuro.

Marta González Maureira
Directora Gerente
Radio Dinastía F. M.

Hubo que vencer barreras, como el terror al micrófono.

Conmovidos

Impresionante la ceremonia que el Colegio de Profesionales de la Prensa y Televisión de Chile A. G. preparó para la celebración del primer aniversario de la Orden, y la entrega de carnés profesionales a algunos socios de la localidad, como de fuera de Cauquenes... Impactante la actuación del Grupo de Periodismo y Declamación de la Escuela E-645 (ex N° 9) de nuestra ciudad, donde se aprovecha el talento y aptitudes de las niñas y el niño que actuaron, con una seguridad que cualquier mayor se la quisiera... incluso en el difícil arte de la locución... Creemos que nadie dejó de llorar en ciertos instantes y eso es valioso...

Información del diario El Independiente de Cauquenes del 18 de noviembre de 1988.

Reflexión

Dedicada a mis profesoras asesoras del Taller de Expresión.

Cuando a solas me siento, pienso en las horas caminadas y recuerdo los días en que empezaron a enseñarnos... gestos, modales, sonrisas, pausas, inflexiones de voz, tonos, ritmos... Poco a poco nos acostumbramos.

Antes de salir por primera vez al escenario, nerviosas y temblando teníamos las piernas. Uds. nos hablaban y nos tomaban de las manos y así nos relajábamos lentamente.

Non anunciaban los locutores y salíamos a recitar. Yo me emocionaba por dentro, más aún cuando Uds. entre el público... lloraban en silencio.

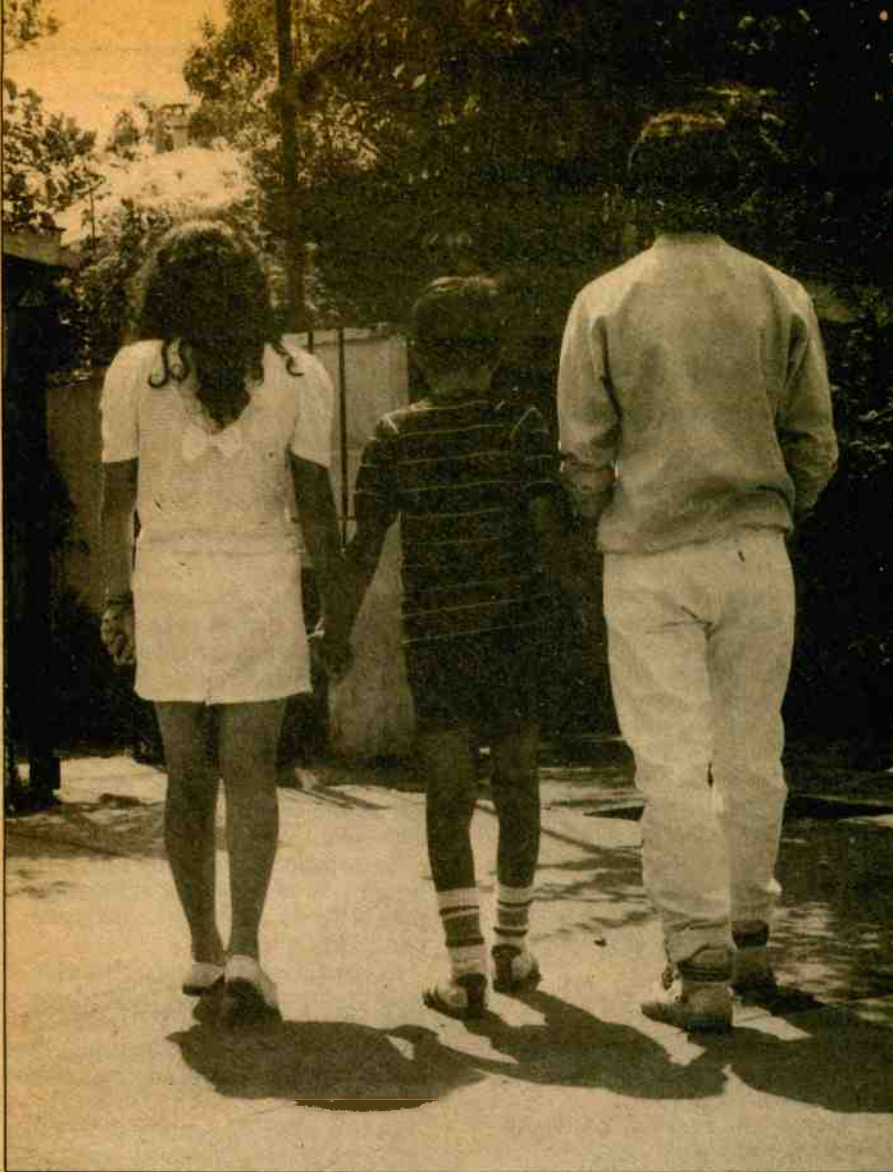
Terminábamos de recitar y nos estimulaban los aplausos. Uds. nos apretaban tan fuerte, que sentíamos el calor de sus abrazos.

¡Crecimos en poesía!... y aunque no tuviéramos al público, es tan grande nuestro anhelo de recitar que cada vez lo hacemos con más amor.

Por eso a Uds. les dedico esta reflexión, para que sepan que siempre les agradeceré lo que han hecho por mí... "maestras queridas".

Patricia Torres Amigo (8° B)
Revista Tinta y Papel. Taller de Periodismo de la Escuela E-645 de Cauquenes, Año 1, N° 1, 1988. ○

Hay que buscar los mecanismos para desarrollar la capacidad de amar.



PLAN DE INTEGRACION DE LA FAMILIA AL PROCESO EDUCATIVO

Prof. **Annabella Ogalde Ibarra**
Escuela D 75 Darío Salas Díaz
Antofagasta, II Región

Ante la inquietud de los padres por el comportamiento de sus hijos en el hogar y en la escuela surge la necesidad de buscar los mecanismos para lograr una real comunicación e integración entre padres e hijos. La difícil comunicación existe entre ellos, en algunos casos, nula, en otros casos mínima, mueve a los niños y a sus padres a participar en un encuentro. La efectiva colaboración del grupo fami-

liar es uno de los puntos más relevantes de esta experiencia de integración.

La unidad de enseñanza

Como primer paso se realizó un trabajo preparatorio con los niños en el que se trata de incentivarlos a través de una unidad "Cómo desarrollar nuestra capacidad de amar". Este trabajo se efectúa durante un período de dos meses.

Se discuten diferentes temas sobre

el amor, tales como: el amor es una necesidad básica: reconocer las manifestaciones del amor del padre, de la madre; identificar las manifestaciones de afecto y solidaridad entre hermanos, amigos, pololos, novios, esposos; reconocer las conductas más positivas en la relación de los miembros del grupo familiar y los motivos que impiden, muchas veces, la comunicación; comprender cómo van cambiando los sentimien-

tos de amor a medida que la persona alcanza cierto grado de madurez y concluir en el aporte personal para lograr que la convivencia dentro del grupo familiar tenga características positivas y reales.

El mural

A base de estos temas, los alumnos discuten, opinan y toman actitudes frente a cada uno de los cuestionamientos realizados por ellos mismos. Motivados por este trabajo grupal, confeccionan un mural en el que se grafican las diferentes etapas de la vida del ser humano desde la gestación hasta la vejez, basados principalmente en las diferentes manifestaciones del amor.

La encuesta

Luego se hace una encuesta basada en la unidad "cómo se desarrolla nuestra capacidad de amar", en la que los niños actúan como protagonistas, entrevistando a sus padres y se produce el primer acercamiento entre ellos, lo que lleva necesariamente a un diálogo.

Este trabajo preparatorio dura un período de dos meses y produce un interés que va creciendo día a día, con grandes expectativas que culminan con un encuentro entre padres e hijos.

El encuentro

En el encuentro padres e hijos, se realizaron las siguientes actividades:

- Exposición del mural.
- Presentación artística de los alumnos.
- Dramatizaciones realizadas por padres e hijos relacionadas con la problemática de la comunicación existente entre ellos.
- Trabajo grupal en el que participan los niños y los padres y en el que se exponen y discuten las problemáticas mostradas a través de las dramatizaciones.
- Conclusiones de los grupos de trabajo expuestas en un plenario en el que se analizan las informaciones y resultados obtenidos por cada grupo.
- Finalmente, una convivencia compartida por padres e hijos.
 - Participaron en el Encuentro: cuarenta alumnos de octavo año de educación básica de la Unidad Educativa D 75 Darío Salas Díaz.
 - Actuaron los padres de los alumnos en las dramatizaciones, en la organización de la convivencia (a cargo de la Directiva del Subcentro del curso);

• Este trabajo obtuvo el tercer lugar en el Cuarto Concurso Compartamos Experiencias de Aprendizaje.

en el trabajo grupal, como coordinadores y secretarios de grupos.

– Organizó y dirigió el Encuentro la profesora jefa.

Con esto dejamos de lado los sistemas tradicionales, tales como el uso de películas, videos, charlas, etc., para llevar todo un grupo humano a ser protagonistas de la acción, en la que cada uno de los participantes al Encuentro dejan de ser simples espectadores para transformarse en los protagonistas; cumpliendo un rol en el que se sienten sentimentalmente comprometidos y expresan sus vivencias personales, sus experiencias en el caso de los padres y su modo propio de enfocar desde un punto de vista más humano, la relación y el grado de comunicación con sus hijos.

Objetivos generales

- Vivir una experiencia de participación, de diálogo y comunicación entre padres e hijos.
- Buscar una instancia de acercamiento, basada en dinámicas de grupos, dramatizaciones de padres, de hijos, presentaciones artísticas y convivencia compartida.
- Compartir experiencias de vida que muestran los problemas más comunes en la relación padres e hijos.
- Lograr una mayor comunicación o mejorar las relaciones ya existentes.
- Encontrar soluciones en común, hogar-escuela, a las problemáticas que se presentan al asumir los distintos roles dentro de la familia.
- Descubrir los medios para disminuir la brecha generacional existente entre padres e hijos.
- Ayudar a encontrar, aceptar, comprender, valorar y desarrollar las actitudes positivas de los niños.

Esquema del Encuentro

Primer paso: A medida que los padres e hijos van llegando, se inscriben, quedando cada uno de ellos en tres grupos diferentes, en los cuales trabajan posteriormente. Cada uno recibe de parte de dos niños una tarjeta de identificación, con su nombre, en forma de corazón que se coloca en la solapa.

Segundo paso: Invitación a los asistentes para leer el mural junto a los niños, quienes les explican su propio trabajo.

Tercer paso: Se comparte una taza de café, mientras los padres comentan el mural realizado por sus hijos.

Cuarto paso: Padres e hijos pasan a sentarse en el lugar elegido para llevar a cabo la presentación artística de niños y padres.

Quinto paso: Se inicia el acto artístico en el que se combinan canto, baile, danza, poesía y dramatizaciones preparadas por padres e hijos, mediante los cuales los papás muestran situaciones del comportamiento de los niños. Estos representan situaciones de cómo ellos ven a sus padres frente a cierto tipo de problemas: tales como permisos, escasa comunicación, poco tiempo que los padres tienen para escuchar a sus hijos, etc.

Sexto paso: Terminado el acto, la profesora jefa introduce las explicaciones para el trabajo grupal, en el que participan padres e hijos.

Séptimo paso: Los grupos trabajan a base de dramatizaciones realizadas por ellos mismos, discuten los temas, comentan, buscan lo positivo y lo negativo de las situaciones presentadas, sacan conclusiones.

Octavo paso: El secretario de cada grupo lee en un plenario las conclusiones de su grupo, compartiendo así todas las opiniones.

Noveno paso: Todos los asistentes participan de una convivencia preparada por la directiva del curso.

Décimo paso: Despedida.

Programa de la velada artística

I. Bienvenida a los padres, a cargo de la alumna presidenta del curso: Rosana Maturana.

II. Un mensaje hecho canción en las voces de Vanesa Nikolic y Rosana Maturana.

III. Dramatización N°1 de los niños: Tema: La falta de comunicación.

Dramatización N° 1 de los padres: Tema: Desorden de útiles y ropa tirada en cualquier parte.

– Mensaje hecho poesía a cargo de Rubén Meneses para "el padre".

– Dramatización N° 2 de los niños – La negativa de los permisos. Dramatización N° 2 de los padres – La hija que no tiene nada que decir – falta de comunicación.

– Recuerdo de los años 60, los años dorados de los padres, en un esquema



Uno de los objetivos es vivir el diálogo y la comunicación entre padres e hijos.

de baile realizado por un grupo de niños.

–Dramatización Nº 3 de los niños: indisciplina en la escuela y la actitud de los padres ante esta situación.

–Dramatización Nº 3 de los padres: Los hijos no cumplen con la hora de permisos dada por los padres.

–Esquema rítmico con la gracia y delicadeza de María Verónica Araya.

–Mensaje a los padres en las voces de Marcela Espinoza y Patricio Araya: A todos los padres del mundo.

–Dramatización Nº 4 de los niños: El padre no tiene tiempo para escuchar al hijo.

–Dramatización Nº 4 de los padres: La mala voluntad de los niños; contestan en mala forma, atrevidos.

–Palabras de la profesora jefa: Invita a los padres e hijos a participar en el trabajo grupal.

Instrucciones para el trabajo en grupo

I. Los participantes (padres e hijos) se reunirán en distintos grupos, según el número indicado en la tarjeta de identificación.

II. En cada grupo habrá un moderador.

III. El grupo designará un secretario.

IV. Los miembros del grupo se presentarán indicando su nombre y señalando algo que les guste y algo que les disguste.

V. Trabajarán en relación con las dramatizaciones presentadas de los padres y niños.

VI. El secretario redactará las conclusiones del grupo, las que se entregarán a la profesora jefa.

VII. Como orientación se formulan las siguientes preguntas:

1. Si ha vivido alguna de las situaciones expuestas, ¿cómo las resolvió en ese momento? ¿Cómo las resolvería en este momento?

2. Si no ha vivido alguna de tales situaciones ¿qué haría si le tocara vivir las situaciones dadas?

Conclusiones obtenidas por los grupos

Llamó la atención la personalidad de los participantes, tanto padres como hijos.

– El Encuentro fue muy acertado, porque permitió estrechar la comunicación entre padres e hijos.

– Se demostró un espíritu de participación en todos. Se observó el agrado en el grupo, especialmente en los niños, al sentir quizás el respaldo de sus padres al asistir al Encuentro.

– Las dramatizaciones ilustraron vivencias que se producen a diario en nuestras vidas familiares.

– El mensaje de los niños es que solicitan mayor comunicación, que se les atienda al momento que surja la necesidad; que los padres les dediquen más tiempo o si es poco el tiempo que sea profundo, de calidad.

– Se conversó sobre el uso y la exigencia de los niños a ropas con cier-

● Lograr una efectiva participación de los padres en un proceso de comunicación con sus hijos es el objetivo relevante de esta experiencia.

tas marcas, lo que incide en sentirse fuera de algunos grupos porque hay muchos niños que miran en menos a otros por la ropa o las marcas que usan.

– Los niños aspiran a no ser castigados por lo que a ellos les agrada.

– El grupo de hijos y padres coinciden en que es necesario la confianza mutua para llegar al entendimiento.

– El problema principal de la relación padres-hijos son las normas estrictas que quieren aplicar las familias ante el temor del peligro que hay en la calle.

– El permiso a lugares alejados de su hogar es restringido porque los padres cuidan la seguridad de los hijos.

– La hora tope para estar en una fiesta (hora de llegada a la casa) por lo general no se cumple, lo que hace negar permiso en una próxima oportunidad.

– La concurrencia a los flippers los padres la consideran algo negativo por las malas juntas y por el dinero mal gastado.

– Los niños pololean a escondidas, por vergüenza o porque esta situación pueda ser usada en su contra, es decir, que se les acuse de perder el tiempo y dejar de lado los estudios.

– La intromisión de las mamás en registrar las pertenencias de los niños en busca de alguna evidencia.

– Incomprensión, basada generalmente en la desconfianza, no dándoles otra oportunidad. Al hecho de que bajen las notas, se les suprimen todo tipo de regalías.

– Los hijos piden permiso a última hora y no en el momento adecuado.

– Falta de preocupación y de responsabilidad.

– No informan del lugar donde es la fiesta o reunión.

– Comprender al padre ante su preocupación por la inseguridad del hijo.

– Comprender al padre cuando éste no tiene dinero para darles.

– Respeto mutuo.

- Horario determinado para conversar problemas o inquietudes.
- Establecer prioridades para planear los problemas.
- Existe una visión sexo padre y madre.
- El diálogo, la comunicación es imposible si no se habla con sinceridad.
- Existen celos entre hermanos porque piensan que hay más atención hacia uno que hacia el otro.
- Los hijos no tratan de comprender a los padres, sólo desean ser ellos comprendidos.
- Los padres preguntan por qué los niños no hacen las cosas que ellos les piden con buena voluntad.
- Los padres tratan de darles lo mejor a sus hijos, dentro de sus posibilidades.
- Buscar mutuamente el momento oportuno para entablar la comunicación y solucionar algunos problemas.
- Los hijos no se comunican con los padres por temor, desconfianza.
- Los niños desean más comunicación de parte de sus padres, aunque trabajen fuera de la casa, sólo piden un poco de su tiempo para que se lo dediquen a ellos.
- Que los niños tengan presente que si hoy los padres fallan en la comunicación es porque a ellos les tocó vivir una época más rígida que la que hoy están ellos viviendo, por lo tanto, se espera de los niños más comprensión para con los padres.
- Que se esfuercen por mantener el orden de sus pertenencias en su habitación.
- Lograr un equilibrio entre sus derechos como niños conjuntamente con los principios de disciplina impuesta por los padres.
- Tratar de entablar una unión y relación más positiva entre padres e hijos.
- Se pierde el diálogo porque el niño olvida desde que llega a casa a saludar. Impide, con esta actitud, entablar una conversación.
- No es bueno hacer comparaciones entre los hermanos. Hace que los niños se sientan disminuidos.

Aspectos positivos del Encuentro

- En primer lugar, uno de los aspectos más positivos de este Encuentro fue la asistencia entre padres e hijos (115 personas).
- Se vivió un ambiente realmente cálido, alegre y participativo.
- La colaboración activa de los pa-



dres en las diferentes dramatizaciones le dio un sentido especial al Encuentro. Los niños vieron a sus padres en un rol que ellos no conocían, los vieron actuando como si fueran niños como ellos y en las situaciones que ellos provocan en sus hogares, tales como desórdenes de sus cosas, la mala voluntad para realizar una tarea en el hogar, las respuestas irrespetuosas, etc. El hecho de que los padres, con un excelente espíritu de participación y de humor realizaron estas dramatizaciones los mostró ante sus hijos en una perspectiva diferente, no tan lejanos, como si este hecho rompiera el hielo existente entre ellos. Esto facilitó la comunicación y el diálogo en el trabajo en grupo.

- Las conclusiones logradas en cada grupo fueron positivas, se intercambiaron ideas, puntos de vista, problemáticas comunes en la relación padre e hijo, se alcanzó con éxito la integración.
- Los niños lograron escuchar de otros papás (no los suyos) opiniones y puntos de vista que ellos pensaban eran sólo de sus padres a quienes juzgaban como intransigentes.
- La felicidad que sintieron los niños no puede describirse; fue emocionante verlos compartir junto con sus padres durante la convivencia y terminando el Encuentro en un baile en

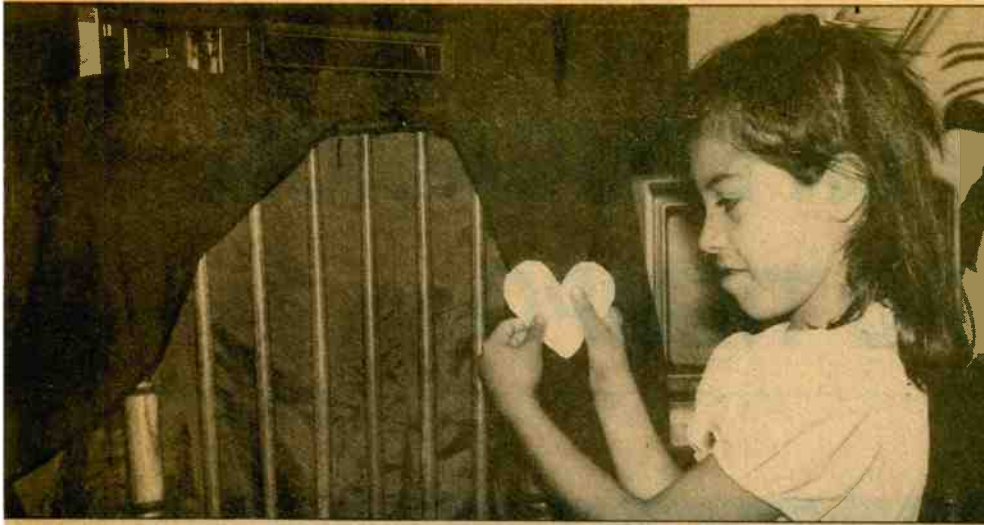
La comprensión está basada en la confianza que se les tiene a los niños.

que las hijas sacaron a bailar a todos los papás y los hijos a las mamás.

- La alegría y el orgullo de los padres fue compartida al celebrar cada una de las actuaciones de sus hijos; lamentaron no haber hecho esta experiencia antes y expresaron el deseo de repetirla en una pronta oportunidad.
- La activa participación de padres e hijos permitió formar diez grupos de trabajo.
- Pensando en los aspectos enriquecedores de esta experiencia de integración entre padres e hijos como un paso más realizado en nuestra Unidad Educativa en el logro de una mejor comunicación, me he sentido movida a contarla en detalle.

Se obtuvieron resultados positivos en las conclusiones de los grupos y en el acercamiento entre padres e hijos posteriormente al Encuentro. Por eso pienso en la posibilidad de que otros profesores puedan repetir la experiencia en otros cursos y en otras escuelas.

La ayuda y el aliciente recibido de parte del Director de nuestra Unidad Educativa, Carlos Meléndez, han hecho posible disponer de todos los medios necesarios para alcanzar los objetivos fijados.



Papá: ¿Crees tú que el papel más importante del padre es el de proveer el sustento diario?

• Una encuesta al comienzo y un encuentro como culminación son el inicio y el cierre de una unidad de enseñanza sobre la capacidad de amar.

Anexo N° 3
INVITACION AL ENCUENTRO
"El amor es más fuerte"
(Juan Pablo II)

Queridos padres:

Este año es el último año que sus hijos permanecen en nuestra escuela. Como una manera de finalizar el proceso de Educación Básica en nuestras aulas y por la inquietud y preocupación presente en cada uno de Uds. en relación a la integración de los padres en el proceso educativo, el curso ha organizado un "Encuentro de Padres e Hijos".

El primer objetivo para llevar a cabo este encuentro es buscar una instancia de acercamiento entre Uds. y sus hijos; basada en dinámicas, dramatizaciones realizadas por los niños y por algunos de Uds.; presentación artística a cargo del curso y una alegre convivencia compartida.

Otro de los objetivos de este encuentro son:

1. Enriquecer la relación ya existente entre la familia.
2. Ayudar a encontrar, conocer, aceptar, comprender, valorar y desarrollar las actitudes positivas de sus hijos.
3. Profundizar el conocimiento del cambio que aumenta día a día la brecha generacional.
4. Buscar soluciones en común, hogar-escuela, a las problemáticas que se presentan al asumir los distintos roles dentro de una familia.

"SU ASISTENCIA DARA MUCHA ALEGRIA A SUS HIJOS. QUIENES HAN PUESTO TODO SU EMPEÑO PARA LOGRAR CON EXITO ESTE ENCUENTRO PAPA, MAMA E HIJOS".

Fecha del encuentro: Viernes 10 de julio.

Lugar del Encuentro: Salón de Actos.
La Profesora Jefe.

Anexo N° 2
MURAL DE MOTIVACION

A través del mural confeccionado por los niños se recorren las principales etapas de la vida de todo ser humano y cómo en cada una de ellas predomina un gesto de amor. Por este motivo se eligió como tema del Encuentro: "Nada ni nadie puede resistirse ante un gesto de amor".

Los temas desarrollados en el mural son:

1. La madre como el primer ser amado y el primer afecto que percibe el niño.
2. Las manifestaciones de amor del padre que dan seguridad al hijo y al hogar.
3. El amor entre los hermanos, la importancia de la solidaridad que ayudan a la unidad familiar.
4. El cariño en la relación entre amigos basada en la bondad, lealtad, solidaridad, los proyectos en común y principalmente en el afecto.
5. La relación de amor entre adolescentes de distinto sexo como expresión de una profunda necesidad de dar y recibir ternura y compañía.
6. El pololeo como la manifestación compartida en una pareja de adolescentes basada fundamentalmente en el afecto y respeto mutuos.
7. La necesidad del adolescente de identificarse con modelos aceptados que han logrado éxito: los ídolos.
8. La complementación integral de la pareja en el matrimonio.
9. El amor en la vejez, como la expresión del amor que ha superado muchas dificultades, constituyendo un verdadero ejemplo y guía para todos.

Anexo N° 1

ENCUESTA DE MOTIVACION HECHA POR CADA NIÑO A SUS PADRES basado en la Unidad: "Cómo se desarrolla nuestra capacidad de Amar".

"EL AMOR ES FUENTE DE VIDA, ES PROGRESO Y FELICIDAD INDIVIDUAL Y SOCIAL".

PARA PAPA Y MAMA

– MAMA, cuéntame qué tipos de cuidados me prodigaste cuando yo era pequeño.

¿Qué problemas y preocupaciones tuviste?

– PAPA, ¿qué experiencias tuviste en relación con expresiones de afecto de tus padres?

– MAMA, tú tienes una amiga; ¿qué tipo de sentimiento te une a ella? ¿Por qué la has elegido a ella como tu amiga?

– PAPA, ¿crees tú que el papel más importante del padre es el de proveer el sustento diario?

PARA EL HIJO O LA HIJA

– ¿Qué experiencias de afecto has recibido de tus padres y otros familiares, amigos y compañeros?

LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN NUESTRO TIEMPO

Sergio Maltés Geraldo

Una de las características más destacables de la administración del Ministro Juan Antonio Guzmán ha sido su preocupación por diagnosticar y elevar la calidad de la educación en nuestro país. Con esta finalidad se ha creado el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que contempla la aplicación de una serie de instrumentos, a los alumnos de 4º básico de todo el país. Loable iniciativa, pues nos permitirá establecer un cuadro parcial pero acabado del estado en que nos encontramos con respecto al logro de los objetivos educacionales de los programas oficiales de estudio.

Más aún, el mejor legado que un gobierno puede dejar al que lo suceda es un conjunto coherente de políticas educacionales para enfrentar progresivamente los desafíos que el siglo XXI demandará a los encargados de conducir la formación de los estudiantes.

Para nadie es una sorpresa que los logros educacionales en Chile distan mucho de ser óptimos, tanto el nivel de la educación básica como de la media. Los resultados del Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), antecesor conceptual del SIMCE, y los de las Pruebas de Conocimientos Específicos de la batería de selección universitaria muestran que alrededor del 55 % de los objetivos fijados efectivamente se cumplen al final del año escolar en el 4º y 8º año básico y que cerca del 30% de los de media se consiguen al egreso de ese nivel.

Cabe recordar que durante el actual gobierno, la administración de los colegios fiscales se traspasó a las municipalidades, quedando el Ministerio de Educación con la responsabilidad de dictar las normas generales y de administrar la supervisión técnico-pedagógicas de los establecimientos. Por ende, ésta es una



Ministro Juan Antonio Guzmán: especial preocupación por elevar la calidad de la educación en Chile.

buena oportunidad para evaluar la racionalidad de esta decisión y planificar los pasos que deben darse en el futuro para lograr la meta de un sistema de mejor calidad para los educandos.

Para todos quienes nos encontramos implicados en la tarea educativa, diagnosticar el estado de la calidad de la educación, en términos de logros académicos y afectivos, aceptación de la labor educativa, cobertura del sistema y eficiencia, no es suficiente. Mucho más relevante es preguntarse por qué no se logran los objetivos y qué se puede hacer para alcanzarlos.

Responder a esa interrogante no es una tarea fácil, pues las políticas educa-

cionales, como todo objeto del desarrollo social de una nación tienen múltiples factores que contribuyen a su éxito o fracaso y se encuentran conectadas íntimamente a otros procesos de relevancia en el análisis.

Los responsables de la educación

Tal vez la primera reflexión que cabe hacerse es acerca del responsable de la educación. Contrariamente a lo que muchos piensan, los verdaderos agentes del proceso educativo son los padres y no los profesores. Los primeros son los encargados de desarrollar en sus hijos las orientaciones valóricas que guían sus conductas, de despertar el entu-

siasmo por descubrir los secretos de la naturaleza y de responder a las innumerables preguntas que los niños se hacen con respecto a las manifestaciones culturales, el origen de la vida o los inescrutables misterios del lenguaje y la comunicación humana. Los maestros son co-educadores, responsables de manejar al unísono con los padres el desarrollo intelectual y afectivo del educando.

Algo ha pasado con los padres de nuestra generación que parecen haberse alejado progresivamente de la misión educativa que sólo a ellos compete. Acaso ocupados en forma insistente del progreso material y de la acumulación de bienes que prevengan un futuro incierto, se han olvidado de la preocupación por sus hijos en el plano educacional.

Así, principalmente los padres de un nivel sociocultural alto, se encargan de procurar para sus hijos el mejor colegio posible, en virtud del supuesto que la educación es el mejor símbolo de estatus social y la palanca más efectiva de la movilidad social ascendente. Entregan a sus hijos a un buen colegio, en la esperanza de que los profesores formen a los niños en todo sentido: que les desarrollen hábitos de estudio, que les enseñen inglés y computación, que los socialicen de la mejor forma y que al término de la jornada escolar se los devuelvan a casa con las tareas cumplidas, de modo que ellos no tengan que

● **Contrariamente a lo que muchos piensan, los verdaderos agentes del proceso educativo son los padres y no los profesores.**

preocuparse más allá que despertarlos a la mañana siguiente para que lleguen al colegio a la hora.

Nada podremos lograr en la educación si no existe un completo acuerdo entre las conductas desarrolladas por los maestros y los padres. Es preciso recordar que no hay nada más sagaz que la mirada pura de un niño para descubrir las contradicciones de la vida cotidiana. Si no ven a sus padres solidarios y respetuosos con los demás, no van a desarrollar jamás ese valor como norma de sus vidas, si los perciben individualistas, egoístas y consumistas, no se espere de ellos ascetismo, renuncia y sacrificio. Los hijos nos moldean tal como somos y aprenden las conductas que nosotros les mostramos.

Nada conseguiremos con la inversión económica en un buen establecimiento

educacional si nosotros mismos no somos un ejemplo para nuestros hijos: no basta el buen profesor que suplante lo que nosotros no somos capaces de enseñar. Por esto es bien claro que nada cambiará mientras no recuperemos nuestro papel como principales agentes del proceso educativo. Para ello no hay excusa. No basta decir que estamos trabajando muchas horas diarias y con sacrificio para asegurar el porvenir de nuestros hijos: invirtamos el tiempo necesario para que ellos mismos, con nuestro apoyo intelectual y afectivo, alcancen su propia identidad y autonomía de conducta, con esfuerzo, valentía y mucha fe.

Invasión de la psicología permisiva

La segunda razón que explica lo poco que logramos en el sistema educacional chileno se debe a la invasión de la psicología permisiva de los años 60 en la formulación de planes y programas, cuyas consecuencias aún estamos pagando. Alguien dijo por ahí que en la doctrina de Carl Rogers, un psicólogo americano de inexplicable relevancia en nuestro medio, se había encontrado la receta para el proceso de enseñanza-aprendizaje: se trataba de formar al educando como "persona", centrando el proceso educativo en éste (factor que por lo demás siempre ha existido) y que había que desarrollar en el alumno la capacidad de "empatizar" (ponerse en el lugar del otro), la autenticidad (ser tal cual uno es) y la aceptación incondicional de los demás (suspender el juicio sobre el otro). De toda esta fantasía, tal vez la más grave sea la última: la aceptación incondicional del otro presupone la negación del juicio ético sobre la moralidad de la conducta.

Debido a esto quedaron relegados al baúl de los recuerdos dos elementos indispensables en el aprendizaje escolar: los aspectos intelectuales y la disciplina. Con respecto al primer punto, en varios establecimientos (aunque afortunadamente no en todos) surgió la noción que el trabajo en grupo, el logro de buen "clima organizacional" y la solidaridad social tenían la primera prioridad en la formación. La sana competencia intelectual quedó desterrada como un pecado; más importante que aprender las tediosas materias era formar al estudiante como "persona integral", concepto que hasta el momento no he podido describir en su significado práctico.

Lo que parece olvidarse es que el único aprendizaje que perdura y se valoriza en la vida es aquel adquirido con esfuerzo. Sólo mediante el trabajo el



El SIMCE es una buena oportunidad para la reflexión y el análisis educativo.

estudiante puede pesquisar hasta qué punto sus habilidades se transforman en destrezas y cómo su conocimiento en una disciplina se transfiere hacia el logro de aprendizajes más complejos en una materia afín. La curiosidad por responder las innumerables y complejas preguntas que demanda un mundo cada vez más confuso sólo puede encontrar satisfacción en la plenitud del comportamiento inteligente, en el procesamiento rápido de la información, la atenta lectura de los periódicos y revistas, la investigación propia y la conversación formativa con personas de mayor experiencia, entre otros los padres. La curiosidad, la creatividad y la originalidad del pensamiento son conductas cognitivas o racionales: no se logran a base de la mera afectividad. La sabiduría es progresiva y a ella se llega con trabajo y reflexión constante.

La disciplina y sus variantes

En cuanto a la disciplina, es necesario decir que ésta tiene dos variantes. Por un lado es autodisciplina, ya que la formación de hábitos de estudio, en definitiva, la hace uno mismo. La educación como un todo es una autoeducación, un despliegue de nuestras potencialidades para poder crecer en el conocimiento. Nada se valora más que lo que se aprende con esfuerzo y dedicación propia. ¿Quién dijo que debíamos evitar a nuestros hijos la angustia de desarrollarse como seres con su propia identidad y que debíamos hacer trivial o fácil el aprendizaje? La peor herencia que se puede dejar a los demás es la sobreprotección, la tolerancia sin juicio de cualquier conducta, la indiferencia moral, la seudocomprensión "empática" y la inconsistencia en las acciones.

Por otra parte, la disciplina en la escuela es una especie de imperativo categórico en la formación de los estudiantes. A través de ella se aprenden las nociones de autoridad, obediencia responsable y respeto, factores esenciales de una civilización culta. Como profesores, encargados por la sociedad en forma casi total del quehacer educativo, nunca vamos a dignificar la misión que nos compete si sostenemos que es más importante ser un par o un compañero del alumno que un maestro: mucho menos si por una actitud compasiva o sobreprotectora queremos aparecer como padres sustitutos: la misión es otra.

No es nuestro papel ser "tíos" o "compadres" de nuestros alumnos. Si algo positivo queremos hacer en este plano es más bien comprometer a los padres en su papel educativo, sustentar

la legitimidad de nuestra autoridad, luchar porque asistan a las reuniones de evaluación en que se discuta el SIMCE u otros mecanismos de medición. Así descubrirán que su papel es dirigir el desarrollo de sus hijos, con toda nuestra ayuda, pero no a partir de la suplantación de roles.

Cuando yo era pequeño, siempre descalificaba la rígida y casi militar disciplina en que fui educado en el Colegio de los Sagrados Corazones de Valparaíso. La impaciencia de la niñez y de la juventud me hacían incomprensible la necesidad de que pagáramos justos por pecadores en una situación irregular o que tuviésemos que pasar domingos enteros castigados por no delatar a un compañero. Con el correr de los años he logrado comprender y apreciar que era una forma de hacernos crecer. De esta manera tan ortodoxa, aprendí la conciencia del deber con respecto a los demás y también que uno no debe exigir a los otros más allá de lo que se exige a sí mismo: los sacerdotes del colegio estaban tan castigados como nosotros al tener que permanecer cuidándonos toda la jornada.

Estas últimas líneas no significan que sostenga que solamente una disciplina estricta y pasada de moda pueda favorecer el aprendizaje o la formación valórica.

Pero tampoco creo que la ausencia de normas o su relatividad conduzca a un adecuado aprendizaje: es preferible ser formado con dureza y consistencia, para elaborar más tarde una crítica personal y bien fundamentada. Esto es mejor que la liviandad en el proceso de socialización escolar.

La "comprensión" a toda prueba es caldo de cultivo para la desadaptación social: nadie debería extrañarse de la proliferación de drogadictos, la magnitud de los abortos en plena adolescencia, o la desesperanza y falta de interés que hoy por desgracia vemos en muchos jóvenes, como consecuencia de esta seudopsicología más emocional que racional. Normas y valores forman un todo y nunca se podrán sustentar pautas de comportamiento sin ellas. Además, las escalas de valores son absolutas por principio y no se logran sin este requisito. Sin disciplina la conducta es aleatoria y relativa, desinteresada y frívola.

Estimo que una adecuada ponderación de los aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores del aprendizaje se puede lograr. Es sólo cuestión de proponérselo y arbitrar las medidas para que ello suceda.

● La educación es cosa de espíritu, de esperanza y de fe. Todo niño es capaz de aprender; démosle el tiempo.



Para convertir habilidades en destrezas el estudiante necesariamente debe esforzarse.



Se hace imprescindible medir el concepto de la calidad de la educación para examinar las distorsiones actuales.

El director

¿Quién es el responsable de encontrar este delicado equilibrio? Justamente el director o rector del establecimiento escolar. Al igual que el gerente general de una empresa es la persona apta para tomar las decisiones más riesgosas y guiar a su personal hacia el logro de las metas; en un colegio el rector impondrá su sello, planificará las actividades escolares en un estilo dado y evaluará los resultados de su gestión.

La toma de conciencia de elevar la calidad de la educación, explicar los resultados del SIMCE y planificar el año escolar, para consolidar los logros y remediar las posibles deficiencias radica en gran medida en un liderazgo eficaz del director: así lo demuestran las investigaciones más recientes en el campo educacional. Este liderazgo, hoy más necesario que nunca, se sustenta en la dedicación a la tarea educativa —incluyendo sin duda dictar clases— y en la racionalidad en la toma de decisiones, informada por los demás miembros de la comunidad escolar, en un espíritu de amplia participación.

Calidad de la educación

El concepto de calidad de la educación se hace imprescindible de medir al examinar las distorsiones actuales. Por ejemplo en la educación media, lo único que a los apoderados les importa es que el colegio prepare a los alumnos para

rendir las pruebas de la batería de la selección universitaria, como si ésa fuera la meta exclusiva para este nivel. ¿Cuál es la finalidad de la educación media, preparar para la vida o asegurar la entrada a la universidad?

Como respuesta a la insensatez de esta demanda, cada día surgen centros de educación superior que ofrecen una y otra vez las mismas carreras, hasta que lleguen un día en que tengamos más administradores de empresas que organizaciones y más psicólogos que personas con problemas de salud mental. Ningún país puede pretender empujarse hacia el desarrollo o depender cada vez menos de la tecnología importada, si no comienza por valorizar las profesiones de rango medio, como los tecnólogos agrícolas o los expertos en piscicultura, que en una nación como la nuestra deberían ser considerados cruciales para la independencia económica. Hacia esa meta debieran orientarse las nuevas instituciones que se proyecten en la educación superior, una vez efectuados los estudios correspondientes de mercado.

Cuando uno se pregunta cuál es la forma de aumentar la calidad de la educación, aunque esta conciba restringidamente como logros en los planos cognitivos y afectivos, la respuesta es más simple de lo que parece. No depende de la formación universitaria del profesorado, ni de sus años de servicio, ni mucho

menos de los cursos de perfeccionamiento o regularización que haya podido seguir; tampoco es función de la calidad de los medios de apoyo pedagógico o de la adecuada infraestructura física. Depende, como lo hemos demostrado en más de una ocasión, de las expectativas que se tengan sobre el rendimiento del educando. A mayor fe en su actividad académica, a mejor calidad del esfuerzo positivo, a mayor atención sobre las tareas para la casa y los logros acumulados, mayor y de mejor calidad es la respuesta del niño.

Al sostener que un niño pobre no podrá rendir lo mismo que uno acomodado, conjeturando por anticipado que sus limitadas condiciones de la vida previenen la oportunidad de estudiar, no vamos a lograr sino desesperanza y frustración. Lo peor en la educación es la actitud derrotista o la liviandad en las hipótesis explicativas de los logros educacionales. Hoy se argumenta que el bajo rendimiento se explica porque una cantidad considerable de educandos presentan trastornos severos del aprendizaje o múltiples problemas derivados de una situación familiar complicada. Estos elementos han existido siempre y acaso ahora se conozcan mejor, pero no por ello vamos a aplaudir la mediocridad intelectual, emocionar la enseñanza o nivelar hacia abajo a nuestros estudiantes. A mejor expectativa, mejor rendimiento.

La educación es cosa de espíritu, de esperanza y de fe. Todo niño, como decía mi profesor John Carroll, es capaz de aprender; démosle el tiempo para hacerlo, apoyémoslo mucho, con amor constantemente, pero colocando metas cada vez más altas para su aprendizaje. Sólo así los maestros estaremos cumpliendo con el mandato de hacer crecer a otros y de poner nuestro grano de arena para el progreso.

Se me argumentará que todas estas ideas son utópicas o anticuadas y que el problema radica en las bajas rentas del profesorado, como si alguna vez a lo largo de la historia de esta república, los profesores hubieran alcanzado los sueldos que merecen. La motivación por enseñar no descansa sino remotamente en la recompensa económica.

Chile, en otra época, se destacó por una calidad de la enseñanza que fue admirable para otros países de América Latina: muchos de ellos copiaron nuestro sistema educacional por considerarlo óptimo. Nuestro Instituto Pedagógico y las escuelas normales formaron maestros que sembraron una semilla del desarrollo en varios centros de nuestros

continente. Es ese espíritu el que debe guiar nuestra conducta presente y futura. Sólo con la conciencia de nuestro propio valer y de lo mucho que podemos hacer por la sociedad en que vivimos, vamos a reclutar mejores candidatos a la carrera de educación y a despertarles la noción de servicio. Esta es, quiérase o no, la principal responsabilidad de las actuales instituciones formadoras de maestros, que debieran ser modelos de calidad docente y afán por la investigación, combinando en forma simultánea las materias pedagógicas y las de especialidad, pero nunca las segundas precediendo a las primeras.

Los resultados del SIMCE

Esto último hace necesario que, cuando se interpreten los resultados del SIMCE, se reflexione sobre los múltiples factores que, al interior de cada unidad educativa, explican los rendimientos. La comunidad toda tiene el derecho y el deber de conocer los resultados logrados, de contribuir en su conjunto a mejorar la calidad de la educación y de valorizar la abnegada dedicación de los maestros que, hoy como ayer tratan de formar de la mejor manera posible a los ciudadanos del mañana.

Hay que recordar que de los cambios sociales, tal vez los más lentos sean los educacionales. Por ello, no se trata de observar los resultados del SIMCE y de tomar medidas apresuradas o imprudentes que pretendan corregir deficiencias aparentes en un momento del tiempo: se trata de aprovechar esta oportunidad para la reflexión y el análisis educativo, no para encontrar culpables de una situación que, como ya expliqué, tiene múltiples razones derivadas de

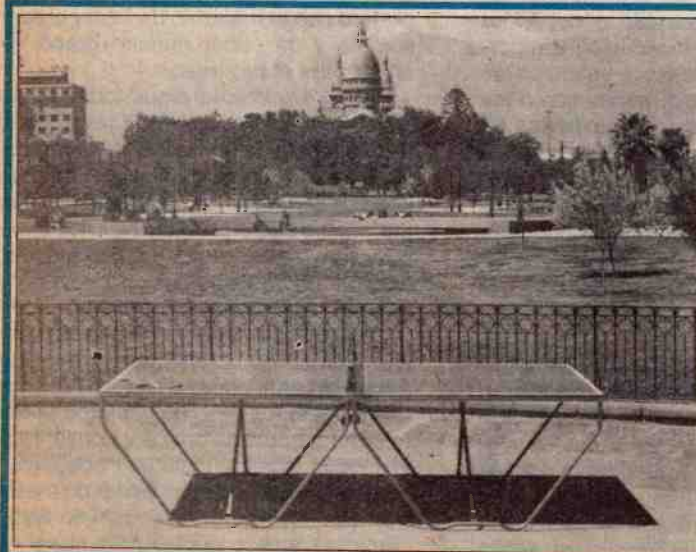
• La educación de nuestros hijos es responsabilidad de todos. Sólo con el concurso completo de los agentes involucrados lograremos aproximarnos al nuevo siglo con optimismo y altas expectativas para nuestros educandos.

otras actitudes y procesos sociales. Vaya esta recomendación para las municipalidades, los sostenedores de colegios particulares subvencionados y los directorios o fundaciones de los pagados, quienes deben ser los primeros en mostrar cautela y afán de servicio en pos de una mejor educación.

La educación de nuestros hijos es responsabilidad de todos. Sólo con el concurso completo de los agentes involucrados se logrará crecer como país, aproximándonos al nuevo siglo con un mirada optimista y de altas expectativas para nuestros educandos. Como decía Juan Pablo II, enfrentemos el futuro con lo mejor de nuestras raíces, y con un auténtico y sincero análisis del presente. ○



Dos elementos indispensables en el aprendizaje escolar: los rasgos intelectuales y la disciplina.



FABRICA DE MESAS DE PING-PONG OLIMPIC

- Reforzadas
- Metálicas con y sin ruedas
- Plegables
- Despacho a provincias

La mesa especial diseñada para un trato duro al valor más bajo del mercado.

EXPOSICION Y VENTAS – SAN FRANCISCO 597
FONO 392042 – SANTIAGO

ENSEÑAR A "VER" TEATRO

Prof. **Hernán Quintanilla M.**
Escuela N° 471 de San Miguel
Región Metropolitana

Concebida la educación como un proceso permanente y activo, en su acepción latina *educare*, etimológicamente encierra el significado de criar, alimentar, nutrir; concepto que transmite la idea de una acción realizada de fuera hacia adentro, resultando así el sujeto un receptor activo de las formas de educación. En esta perspectiva, el hecho educativo nos impone la responsabilidad de orientar en las múltiples disciplinas del quehacer humano, entre ellas el arte, reformulando permanentemente los sistemas, metodologías y técnicas de inducción pedagógica, cuyo destino es la formación

- ¿Por qué el joven prefiere concurrir a un concierto de música popular en vez de asistir a una representación teatral?

de un hombre capacitado para valorar las manifestaciones espirituales, enriqueciéndolas con el aporte de sus propias experiencias a la luz de los valores que se le entreguen.

Necesidad de orientar al alumno a ver teatro

En el caso del teatro, las múltiples observaciones realizadas nos han revelado la necesidad de preparar adecuadamente a nuestros alumnos para participar, en su calidad de espectadores, del acto de representación teatral. Dice Joan Doat: "En nuestros días... no hay público de teatro. Solamente un cierto número de espectadores asisten individualmente a la representación, tal es el divorcio total entre el arte dramático y la comunidad; siguiendo este círculo vicioso: El teatro abandona su papel de expresión social, se extravía en inquietudes técnicas o preocupaciones comerciales. La colectividad, por su lado, abandona el acto dramático. Privado de contacto, el teatro pierde su razón de ser".

El juego dramático

No hay contacto, no hay relación de actualidad ni de historia. El nivel de compromiso es escaso y la unidad actor, autor y espectador no logra plasmarse en cuanto este último está involucrado en el juego solamente como presencia pasiva, ya sea porque no se siente interpretado, ya sea como en el caso de muchos estudiantes, porque no le interesa ni le dice nada. En esencia, el juego dramático, como cualquier otra manifestación lúdica se lleva adelante a base de tensiones y distensiones que provocan en los participantes una ener-



El teatro: un juego dramático



“La Zamacueca”, de Antonio Caro, puede servir para intentar construir las fronteras entre la realidad y la ilusión.

gía en avance. En la medida en que esa energía alcance al espectador, le mueva y se apodere de él, habrá identificación y entrega, pero ello requiere, aparte de la predisposición del jugador, que éste cuente con los elementos que le permitan asumir su rol con un claro conocimiento de las reglas que le harán intervenir con alegría, buen ánimo y voluntad al servicio del juego.

Ciertamente, el público está facultado para aceptar o rechazar la propuesta escénica. El público, a quien va dirigida la representación y que ejerce la soberanía de su decisión. Los actores reconocen esta relación y, como señala Michael Redgrave: “el sentimiento fundamental de un actor hacia su público debiera ser ‘de benevolencia y bondad mezclada con gratitud’, aun cuando realmente no sabemos quién sirve a quién, si el actor al público o éste al actor”. En términos generales, se advierte que en el juego opera una perfecta estructura y dinámica en la cual todos los elementos dependen de todos y cada uno de ellos es importante y determinante. El teatro no escapa a esta conformación y en cuanto más claro

tenga el joven su rol dentro de la unidad, mayor será su aporte y más pura su integración.

¿Significa esto que al joven, cuando no le disgusta, le resulta indiferente el teatro? ¿Por qué prefiere concurrir al recital del grupo o del intérprete de moda?

No le disgusta el teatro, pues no le conoce en su esencia.

Tal vez del teatro la única visión que tenga sean las lecturas obligadas de los clásicos y de cuando en cuando alguna ocasional concurrencia a una representación a la que ha sido impuesto bajo el apremio de una nota. No le desagrade el teatro. ¿Acaso no es teatro, juego, acción y energía lo que encuentra sumido en la multitud de sus iguales, en esos largos recitales de música popular actual? ¿Los griegos no hicieron lo mismo cuando se instalaban durante horas en las graderías del gran teatro al aire libre ante un escenario donde se desarrollaban las representaciones, mientras los espectadores mezclaban sus exclamaciones con la animada charla de quienes compartían su pan y su vino?

Espectadores de ayer, espectadores de hoy

A más de veinte siglos no se diferencian mucho aquellas multitudes de las que hoy concurren a los grandes espectáculos masivos. Aunque muy diversos

• ¿Qué es lo que los niños o muchachos saben o conocen del teatro?

en su contenido, les une, sin embargo, una forma de motivación nunca agotada, la de la participación. El pueblo griego se sentía partícipe de los grandes conflictos que la tragedia proponía a la masa. Conocía a los actores, a los autores y a sus personajes. Su propia conciencia colectiva, sus intereses y su historia estaban allí expuestas para su juicio, en su idioma y bajo sus formas morales. Hoy, el ídolo de moda interpreta una canción y “actúa” su música y su texto, desplazándose por el escenario, gesticulando en medio de las luces que deforman su figura entre nubes que ascienden como una ofrenda brumosa a misteriosas divinidades. El joven canta, baila, alza los brazos y esgrime su polea multicolor como la bandera de un naufrago en el mar de una sociedad que parece no escucharle. Allí el joven se siente parte del todo masivo, anulando su propio yo en aras de una creencia común y en la convicción de que allí están representados sus mismos intereses, lo que deviene en una identificación

de sentimientos, sin percatarse hasta qué punto es dócil sujeto de los artifices de la publicidad.

Participación, actividad, integración. Conceptos que son sinónimos de comunicación, implícitos en los fundamentos programáticos de nuestra educación básica y media, y que el maestro debe redescubrir y renovar.

Enseñanza del arte: preocupación del profesor

Preparar al alumno para participar en el espectáculo teatral debe constituir la primera preocupación del profesor. Para ello es necesario que el instructor o asesor de grupos estudiantiles tengan una visión muy clara sobre el verdadero alcance que la práctica teatral tanto como actividad, tanto como espectáculo, tienen para el hombre, en general, y para el niño o el joven, en su caso. Ello, a partir de la raigambre instintiva que la actitud dramática tiene como manifestación emanada del más profundo origen del ser como tal. Una dirección de búsqueda de verdad debe orientar toda actividad teatral y como fundamento ha de sostener, permanentemente, la identificación del hecho teatral con la realidad, que elevada a la categoría de ilusión y magia, nos aclara la percepción de nuestra propia vida.

Recordemos que el espectador aporta su propia experiencia y la confronta con aquellas que ve en el escenario; por ello es necesario que el profesor guíe constantemente al alumno proporcionándole los elementos de juicio necesarios para enfrentarse a una determinada pieza. Hacer ver al joven cómo nos desenvolvemos, representando nosotros mismos los diferentes roles que la vida nos impone a diario, es facilitarle el ingreso al universo teatral, procurando siempre que las asociaciones con los hechos dramáticos de una obra tengan relación con situaciones de cotidiana observancia en el mundo donde nuestros alumnos se mueven. Los personajes y los hechos de una obra, como ocurre con la vida misma, siempre fluyen a base de motivaciones profundamente humanas y ellas y sus protagonistas no difieren en modo alguno en su esencia, pues obedecen a las pasiones que desde siempre han motivado al hombre.

La idea es empeñarse en aquellas acciones que nos permitan desarrollar la natural capacidad de los alumnos para aprehender lo bello y verdadero que encierra toda obra de arte. Como señala Francisco Huneeus en el prólogo del libro *El darse cuenta*, de John Ste-

vens: "el hombre como especie tiene tres capacidades peculiares que lo distinguen: su fantasía o imaginación, su capacidad de moldearse a distintas situaciones o plasticidad y su capacidad de comunicarse". Tres capacidades que consituyen las condiciones de todo buen espectador y que el maestro debe procurar estimular y cultivar en sus alumnos. Creemos que la enseñanza del arte nace primero como una actitud de apreciación, antes que de práctica. Lo esencial es orientar al alumno en la búsqueda íntima y personal de su yo, para que enfrente el hecho artístico como un medio de descifrar las verdades internas de su vida. Si la obra de arte tiene, entre otras, la función de aclararnos la vida, deberá convertirse en herramienta que nos permita realizar nuevos descubrimientos cada vez que nos acerquemos a ella. Gran parte del placer que nos depara la obra de arte reside en esa personal e íntima emoción de descubrir algo nuestro que hasta entonces nos era desconocido. La imaginación es la base del talento y cualquier contenido puede ser enriquecido gracias a la capacidad creativa de nuestros alumnos, allí jugarán su parte incorporándose activamente al descubrimiento de las verdades del conocimiento.

En definitiva, para enseñar a ver teatro es necesario enseñar a ver la vida, ubicar al joven en su realidad, en lo que ocurre en torno suyo y del rol que a él le corresponde como persona individual y colectiva, capacitarlo para entender su yo, aquí, ahora, con su propia percepción de la vida y con todos los sentidos atentos a recibir y comunicarse con el mundo que lo rodea.

Sugerencias de algunas actividades

- El curso escucha alguna canción de moda. Describir cómo se imaginan lo que allí ocurre. Enunciar la "situación dramática", el conflicto del personaje, pueblo o situación que se presenta. Si tú fueras el protagonista, ¿qué habrías hecho?
- Interpretar una escena histórica. El curso observa un grabado. Luego, los alumnos imaginan y describen lo que a su modo de ver debe sentir cada uno de los personajes allí representados. Profundizar en el sentimiento. ¿Qué habrías sentido tú si hubieras estado allí?
- Observa la reproducción de un cuadro famoso. ¿Por qué el pintor usó determinados colores? Comparar el cuadro con la realidad y tratar de delimitar lo que es realidad y lo que es ilusión.

-El alumno presenta una fotografía familiar. El curso trata de explicarse el momento en que ella fue tomada. El alumno expositor indicará luego lo que él sabe de la fotografía. Identificar la personalidad de quienes aparecen en la fotografía.

-Disertaciones históricas grupales. Los alumnos concurren a la clase de historia ataviados a la usanza de los personajes sobre los cuales van a disertar.

-Representación de hechos que ocurren en el diario vivir del sector o barrio donde residen los alumnos. Comentarios de los problemas planteados.

-Análisis y dramatización de noticias del periódico. Posición de los alumnos frente a ellas.

Y finalmente, procurar que los alumnos concurren a representaciones de obras del repertorio escolar debidamente motivados y orientados por el maestro que contribuirá a descorrer el telón de ese maravilloso e inagotable universo que el teatro pone al alcance del espectador, posibilitándole la ansiada comunicación con sus semejantes. ☉



FABRICA DE ARTICULOS DE VIDRIO

Línea de termómetros en general
Para Laboratorios e Industrias en General,
Nacionales e Importados
tubos de niveles-discos visores

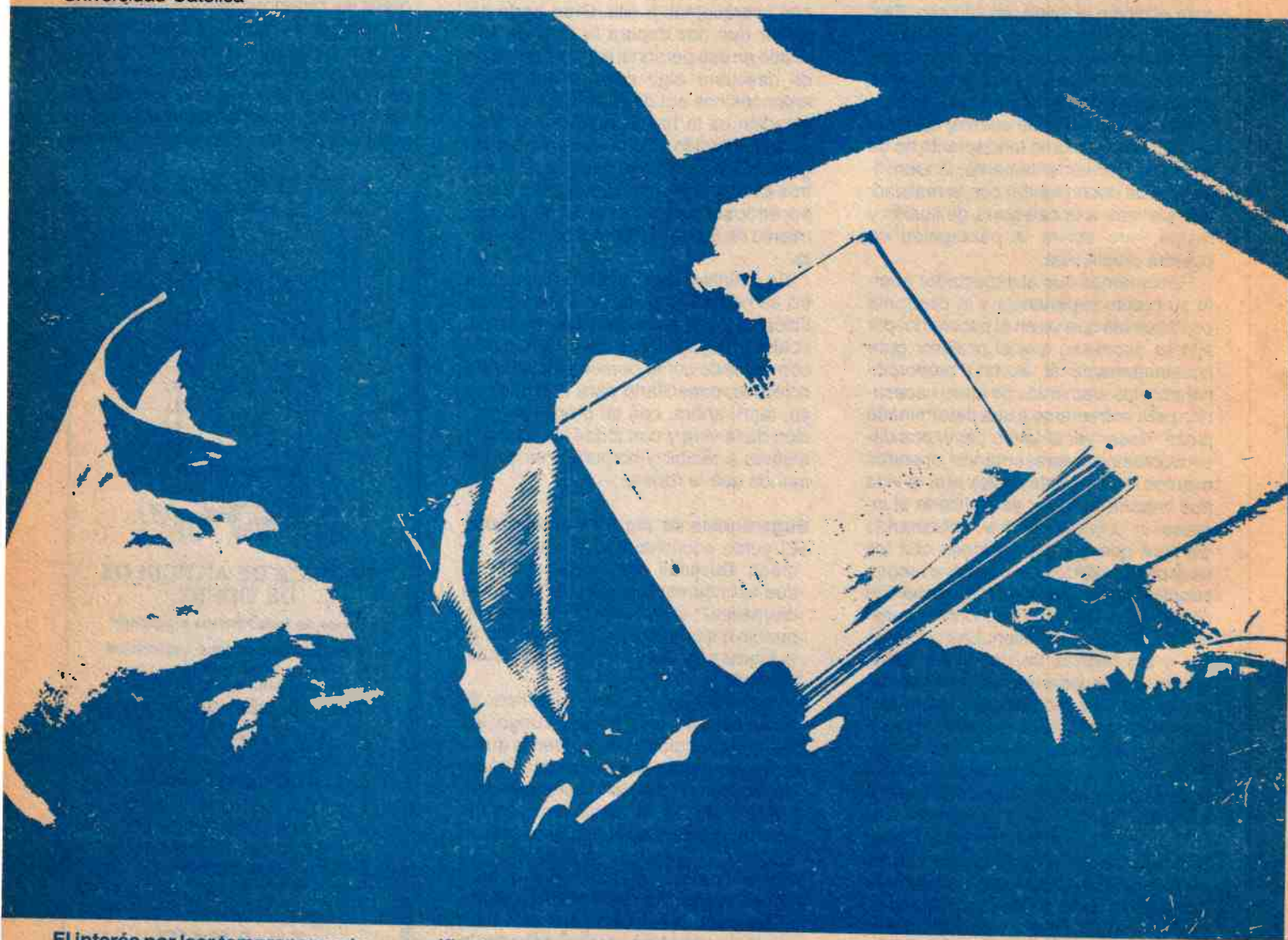
ESPECIALIDAD EN APARATOS PARA DESTILACIONES

Esmerilado Standard
Graduación y Fabricación con Soplete

DARDIGNAC 180
Tel. 375449

INICIACION TEMPRANA EN LA LECTURA: INTERROGANTES Y RESPUESTAS

Mabel Condemarín
Doctorada en Educación
Departamento de Educación Especial
Facultad de Educación
Universidad Católica



El interés por leer tempranamente se manifiesta con preguntas tales como: ¿qué dice aquí? o ¿dónde dice eso?

Gracias a la influencia de las ciencias humanas y de la conducta, las normas de crianza han variado considerablemente en las últimas décadas con relación a la nutrición y la estimulación. A ello debe agregarse la influencia de los medios de comunicación audiovisual como fuente de estimulación de los preescolares. Muchos niños con edades inferiores a los seis años están interesados en aprender a leer y, en los hechos, muchos lo hacen.

Enfrentar tempranamente la lectura, en especial en el nivel del jardín infantil, es un tema que concita más puntos de vista en contra que a favor. Los argumentos que se esgrimen se apoyan más, por lo general, en la intuición que en la investigación y la práctica, y muchas afirmaciones tienden a constituirse en mitos que se transmiten de una a otra generación de educadores y de padres.

Examinaremos a continuación algunos argumentos típicos confrontándolos con resultados de investigaciones: analizaremos las posibles ventajas de iniciar a los niños tempranamente en la lectura y las características de los lectores precoces para arribar, finalmente, a algunas recomendaciones metodológicas para enfrentar la lectura en el jardín infantil.

Argumentos típicos

La maduración para el aprendizaje en general y la lectura en particular no puede acelerarse porque es un proceso natural.

La idea de la "manzana madura en el árbol" tiene su más divulgada expresión en Gesell, quien otorgaba una gran importancia a los factores innatos y a la madurez interna. En este contexto, la educación pasa a constituir el ejercicio de una función ya preformada, existiendo serios peligros al acelerarla. Sólo cabía esperar que las funciones madurasen.

Este planteamiento incluye un concepto vago y global de madurez, que si fuera válido echaría por tierra todos los planes y programa de estimulación temprana y afirmaría las bases de que ni los padres ni los educadores podrían intervenir en su desarrollo. También implicaría privilegiar exclusivamente el potencial genético del niño, excluyendo el hecho evidente de que la expresión del potencial depende de las circunstancias ambientales. Además, concibe el desarrollo como un proceso indiferenciado y no como un sistema de funciones psicológicas básicas interrelacionadas, susceptibles de progreso y perfecciona-

● Argumentos en favor y en contra de la enseñanza de la lectura a niños precoces. Recomendación de expertos pueden ser una pauta para enfrentar tal aprendizaje.

miento.

Afortunadamente para los niños, los avances en áreas científicas como la psicología cognitiva han sido aportados desde la década del 60, con argumentos contrarios a la teoría tradicional de la maduración.

Los trabajos de los psicólogos mencionados se basan en la teoría de Piaget: un niño desarrolla progresivamente sus potencialidades internas cuanto más manipula y experimenta. El desarrollo de su inteligencia y de su curiosidad están en función de la cantidad y diversidad de experiencias que realice. Los psicólogos cognitivos, sobre la base de sus propias investigaciones acerca de los efectos de los aprendizajes precoces en el desenvolvimiento humano, han llegado a la conclusión de que las potencialidades de los niños pequeños, especialmente sus capacidades intelectuales, han sido desaprovechadas y postergadas en la enseñanza tradicional y que el porvenir intelectual de un individuo está influido enormemente por los aprendizajes que preceden, incluso a la edad de los cuatro años.

Pines (1969) describe en los siguientes términos sus preocupaciones al respecto: "Se causa un daño irreparable a millones de niños cuando se les priva de una estimulación intelectual durante los años cruciales que van desde el nacimiento hasta los seis años... Si para las clases medias esta carencia supone obtener menor brillantez, para las clases desfavorecidas es una predestinación al fracaso escolar en la vida adulta".

Una de las hipótesis de los cognitivos, formuladas a través de Bruner (1960) es que cualquier contenido puede ser enseñado en forma intelectualmente válida a cualquier niño a cualquier edad de su desarrollo, si el educador organiza eficazmente su enseñanza, si tiene confianza en el potencial de los niños pequeños y si reconsidera sus contenidos y los métodos de enseñanza a la luz de los avances científicos.

Las ideas tradicionales sobre la maduración siguen siendo válidas en as-

pectos físicos como son el levantar la cabeza, gatear, caminar, pero no son válidas cuando se trata de aprendizajes complejos como es la lectura, que necesita una buena cantidad de inmersión en un ambiente letrado, ayuda y guía si se quiere adquirirla.

Los alumnos con edades inferiores a los seis años no pueden realizar las finas discriminaciones visuales y auditivas que requiere la lectura.

La creencia de que los niños no pueden efectuar discriminaciones visuales finas se fundamenta en estudios que en la actualidad son seriamente cuestionados. Getman planteó en 1962 que la visión de cerca de la mayoría de los alumnos de jardín infantil es inmadura. Sin embargo, Eames, en el mismo año, refutó esa afirmación señalando que, según sus investigaciones, los ojos de los niños de cinco años tienen más capacidad acomodativa que los de cualquier otra edad subsecuente.

Diack (1963), Lynn (1963) dan ejemplos de niños de dos a cinco años, que son capaces de hacer las discriminaciones perceptivo visuales, después de una pequeña práctica.

Southate (1972) demuestra que niños de menos de cinco años, que aún no han comenzado a leer, pueden hacer finas distinciones visuales entre palabras de apariencia similar. Por ejemplo niños de cuatro años eran capaces de diferenciar las palabras "bota" y "bote", aunque no eran capaces de leerlas.

Thackray (1965, 1971) también confirma que niños británicos de cinco años podían responder satisfactoriamente a tests sencillos de discriminación visual y auditiva cuando se les solicitaba una simple marca en el papel a manera de respuesta.

Los mismos argumentos pueden ser hechos en relación con la habilidad de los pequeños para realizar discriminaciones auditivas finas. Ningún educador duda de que un niño es capaz de diferenciar palabras como vino-fino; chalsal; bata-pata o tos-dos.

Los niños que se inician precozmente en la lectura, es decir, antes de los seis años y medio, sufren de efectos negativos a lo largo de su escolaridad.

Esta aseveración mecánicamente repetida por muchos padres y educadores tampoco tienen asidero en la investigación educacional. La revisión bibliográfica ofrece numerosos antecedentes, tales como:

- Dos investigaciones longitudinales hechas por Durkin muestran hallazgos interesantes. La primera investigación (Durkin, 1959) fue con 49 niños

que ya sabían leer al entrar a primer año escolar. Se hizo un seguimiento a lo largo de seis años. Los resultados de las pruebas de lectura fueron significativamente más altos que los de aquellos niños de inteligencia comparable, que habían comenzado la lectura en primer año. La autora no comprobó ningún efecto negativo en los alumnos del grupo experimental, en aspectos físicos, afectivos y sociales. Los 49 niños estudiados no pertenecían a medios sociales favorecidos; por el contrario, pertenecían a la clase media baja.

Durkin (1966) llevó a cabo la segunda investigación en Nueva York, durante 1962, 1963, 1964. De 4.465 niños que ingresaron a primer año básico, el 3,5%, es decir, 147 sabían leer. De este grupo se seleccionó una muestra de 30 niños que no sabían leer, pero que tenían la misma edad, el mismo nivel intelectual medido por Binet, y procedían del mismo medio sociocultural que el grupo experimental. Algunas conclusiones después de un seguimiento de tres años, que incluía observaciones sobre el medio familiar, actitud de los padres, comportamiento de los niños y forma en que habían aprendido a leer, fueron las siguientes:

- El nivel de lectura fue más elevado a lo largo de los tres años en el grupo experimental.
- Al final del primer año los niños del grupo experimental obtuvieron resultados superiores en el test de rendimiento de Stanford, adelante que se mantuvo a lo largo de los tres años.
- No se comprobó ningún efecto negativo en el grupo de niños que iniciaron precozmente el aprendizaje de la lectura.
- El estudio de Brzinski (1972) se practicó con cuatro mil niños pertenecientes a las escuelas públicas de Denver (Colorado). Por el hecho de no haberse realizado una selección, los niños pertenecían a todos los niveles sociales, y el nivel intelectual se repartía de acuerdo con la distribución típica. Todos estos niños habían sido iniciados en la lectura en el período preescolar y, a su entrada en el primer año fueron repartidos en dos tipos de programas: uno especial, adaptado, que respetaba el adelanto en lectura; y otro que correspondía a clases tradicionales. Se observó a estos alumnos en el quinto año, y los resultados fueron los siguientes:
- Los alumnos que habían aprendido a leer en el período preescolar y se



habían beneficiado de programas adaptados para ellos a lo largo de su escolaridad, obtuvieron resultados significativamente más altos en las pruebas de lectura, vocabulario y comprensión, que los niños que habían comenzado el aprendizaje de la lectura en primer año escolar.

- También se comprobó que las aptitudes de aprendizaje en general y la rapidez de trabajo en todas las asignaturas que dependían de la lengua escrita aparecían favorecidas.
- Los alumnos que aprendieron a leer en el período preescolar, pero que fueron ubicados en clases con métodos tradicionales, perdían su adelanto y obtenían resultados similares a los niños que habían empezado a leer en el primer año básico.

Características de los lectores precoces

Los lectores que aprenden precozmente a leer no son más que el 5% de la población escolar. Las investigaciones practicadas en lectores precoces no son numerosas, pero su calidad es óptima, y sus resultados son válidos para extraer conclusiones aplicables a la práctica educativa. Algunas son las siguientes:

- En relación al desarrollo físico, estimado a través del caminar, hablar o controlar esfínteres, los lectores precoces no se diferencian de sus iguales. Clark y Durkin encontraron que

los padres entrevistados descubrieron similares características físicas tanto en sus hijos lectores como no lectores precoces.

- En cuanto a la capacidad intelectual, medida a través del C.I., los puntajes de los lectores precoces muestran una media superior al promedio. Bakman (1983) comparó un grupo de lectores precoces, con otro grupo de no lectores similares, en cuanto edad, sexo, habilidades y vida familiar, y con un tercer grupo de niños que había aprendido a leer dentro del contexto escolar. Como grupo, los lectores precoces obtuvieron mayor puntaje verbal, manual (performance) y total que los no lectores ($T^2 = 14.62$, $F(3, 21) = 4.49$, $p > 05$), y que los que habían aprendido a leer en la situación escolar normal, ($T^2 = 14.11$, $F(3, 21) = 4.29$, $p < 05$).

Los tests univariados sobre cada escala indicaron separadamente que los lectores precoces daban puntajes significativamente más altos que los otros grupos en cada caso. La media de C.I. total de los lectores precoces fue de 129,79 (rango = 112-149) mientras que la de los lectores y lectores mayores fue de 118,24 (rango = 104-129) y 120,29 (rango = 100-142), respectivamente. La inteligencia fue medida a través del WISC.

Sin embargo, en la mayoría de los otros estudios el rango de todos los

Lo más común es que el lector precoz pertenezca a una familia donde uno o más miembros sean ávidos y habituales lectores.

sujetos comienza con puntajes bajo el promedio. Por ejemplo, Durkin (1966) encontró que el rango de C.I. de los preescolares estudiados en California se extendía entre 91 y 161 y el de Nueva York entre 82 y 170. John, el niño estudiado por Torrey (1969), tenía un C.I. de 104 medido a través de la escala completa del WISC.

- A menudo se informa que los lectores precoces son poseedores de excelentes habilidades de memoria y discriminación de estímulos visuales. Por otra parte, los estudios de Durkin y Clark indican que muchos lectores precoces aprenden a leer a pesar de que sus puntajes son promedio o bajo el promedio en tests perceptivo visuales y de destrezas visomotoras. Es interesante destacar que las habilidades avanzadas para copiar estímulos visuales no muestran correlación con la lectura precoz. Esto comprobaría la estimación de que las habilidades que incluyen un componente motor correlacionan mejor con escritura manuscrita que con lectura. Las bajas correlaciones entre el rendimiento en el Test Guestáltico de Bender (1938) y la predicción de éxito en el aprendizaje de la lectura también apoyan esta afirmación. Naturalmente, esta carencia de correlación no excluye el hecho de que el interés por la escritura a menudo preceda o cauce un interés por leer.
- Las investigaciones relacionadas con las habilidades auditivas de los lectores precoces no son numerosas. Hay algunas sugerencias que ellos pueden dar puntajes sobre el promedio en la mayoría de los subtests del Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA) que involucren inputs auditivo-lingüísticos y que no pueden presentar ningún error en la discriminación auditiva medida a través del Test Wepmen. Es importante desta-

car que estos estudios no han comparado directamente el rendimiento del grupo de lectores precoces con un grupo control.

- En las habilidades psicolingüísticas, el estudio de Backman (1983) demuestra que la lectura temprana no se explica porque los niños sean precoces en discriminar y percibir fonemas dentro de las palabras o en agrupar fonemas y sílabas, aunque tales destrezas sean un lógico prerrequisito para sonorizar y articular palabras nuevas. A nivel tentativo, la autora plantea que la habilidad para manipular los sonidos en un orden temporal puede relacionarse más estrechamente con la lectura precoz. Deja claro que es improbable que tal habilidad constituya un prerrequisito para la lectura, pero que es un facilitador y/o una consecuencia del aprendizaje de la lectura.
- Característica común de los lectores precoces es un gran interés en identificar letras, números y palabras. King y Friesen (1972) hicieron un estudio comparativo de trece variables entre lectores de kindergarten y un grupo seleccionado al azar de no lectores, en el mismo rango de edad mental y cronológica. Encontraron que las destrezas relacionadas con la lectura eran más distintivas para los lectores preescolares. Durkin informa que el interés de los lectores precoces por la lectura se manifiesta a través de preguntas tales como: "¿Qué dice aquí?" "¿Dónde dice eso?"
- Las habilidades lógicas de los lectores precoces dentro del marco teórico piagetiano fueron evaluadas por Briggs y Elkind (1973), comparando a preescolares lectores con un grupo control de no-lectores precoces. Su hipótesis era que si las habilidades lógicas son una condición necesaria para el aprendizaje de la lectura, los lectores precoces deberían ser superiores a los no lectores en las operaciones concretas. Briggs y Elking observaron que los lectores precoces, independientemente de sus niveles intelectuales,

tendían a dar resultados significativamente más altos que los del grupo control, en medidas de regulaciones perceptuales y operaciones concretas.

- Los lectores precoces provienen de diferentes clases sociales y tienen padres con variados grados de educación. La característica más común de los hogares es una atmósfera cálida y aceptante en la cual el niño es valorado como individuo.

Se encontró que uno o más miembros de la familia eran lectores ávidos y habituales. Durkin (1976) y Clark (1976) destacan el hecho de que los padres y los miembros mayores aceptan y acceden a las peticiones y responden a las acciones de los niños: contestan preguntas acerca de las palabras impresas que los niños vean en los libros, revistas y periódicos, de manera informal en una interacción casual. Según Durkin los padres de su muestra parecían personas que disfrutaban de estar con sus hijos, que les proporcionaban variadas experiencias, que luego comentaban: contestaban preguntas y las estimulaban.

- Otra característica común de los lectores precoces es su inmersión en un ambiente letrado. Durkin (1966) demuestra un fácil acceso en los hogares investigados a una amplia variedad de materiales de lectura, especialmente cuentos, como también revistas, periódicos, enciclopedias, diccionarios.

Clark (1976) agrega que la disponibilidad de libros también incluye el uso intensivo de bibliotecas locales. El rango de los materiales escritos no aparece confinado a los libros y contiene todo tipo de impresos, como calendarios, anuncios de T.V., información sobre el tiempo, instrucciones de juegos, rótulos de conservas, paquetes y cajas.

Estos distintos tipos de material impreso que sumergen al niño en un ambiente letrado estimulan el aprendizaje de la lectura como un componente importante para tratar de comprender su ambiente. Cabe recalcar que en ninguna investigación figura el caso de un lector



ESTAMPADOS INSIGNIAS METALICAS

- Insignias ■ Galvanos
- Trofeos ■ Copas
- Medallas ■ Grabados
- Llaveros ■ Retratos
- Timbres de Goma

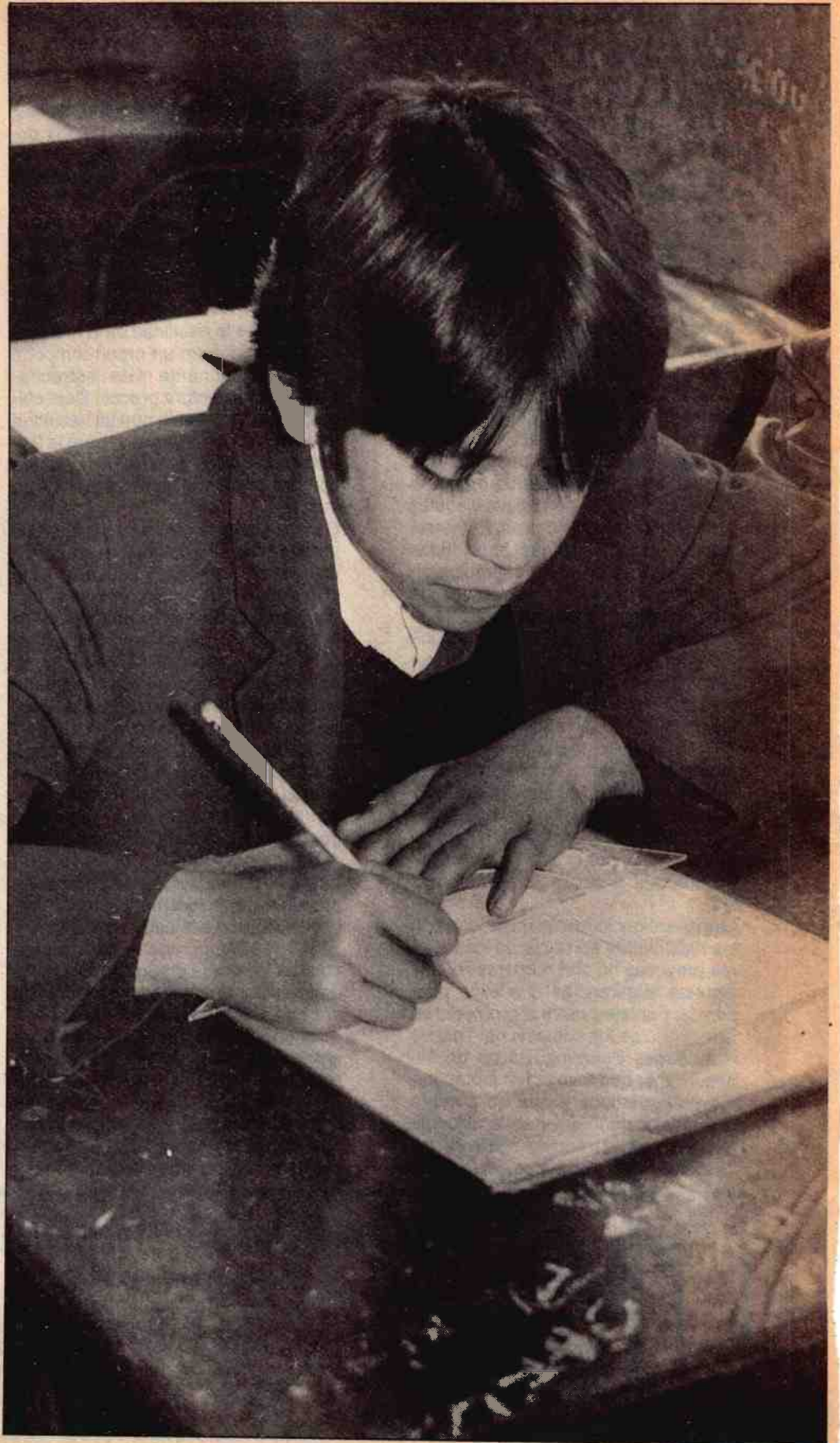
San Diego 119 - Local 24 - Teléfono: 696 3561

precoz que haya surgido de un ambiente de ruralidad o marginalidad en que la comunicación sea exclusivamente oral.

– El leerle en forma regular a los niños es un factor ambiental que se menciona frecuentemente en aprendizaje ambiental de los lectores precoces. Sobre un estudio realizado en Escocia en el cual se estimulaba a los padres a que les leyeran libros a sus hijos regularmente, los niños de la muestra tuvieron más éxito en el aprendizaje de la lectura que los que no habían participado en el proyecto. Los primeros trabajos de Durkin (1966) demostraron que los niños que habían comenzado a leer temprano sin instrucción formal tenían experiencias de narraciones leídas por sus padres. Margareth Clark (1976) investigó la experiencia de los niños que ya leían con fluidez cuando ingresaron al colegio. En ningún caso la lectura les había sido enseñada formalmente, pero todos los niños tenían experiencias regulares con narraciones leídas por sus padres.

Los autores describen como un método usual de aprendizaje natural de la lectura en sentar a los niños sobre la falda o al lado del lector, pareando palabras orales con su equivalente escrito, mientras escuchan el cuento leído. Además de la identificación de las palabras, el escuchar la lectura de cuentos facilita la captación del esquema general o estructura de la narración que estimula el desarrollo de ciertas operaciones mentales que controlan la comprensión y la memoria (Mandler y Johnson, 1977; Condemarín, 1984). A partir aproximadamente de los dos años y medio de edad los niños van almacenando en su memoria de largo término, tanto las palabras impresas como los esquemas narrativos característicos del lenguaje escrito.

– Las observaciones de Durkin (en Ollila, 1981) muestran que los lectores precoces "juegan al colegio" habitualmente con sus hermanos mayores. En los hogares, además del material impreso, hay presencia frecuente de elementos típicos de la vida escolar; lápices, papel, pizarrón, juegos, acuarela, libros para ser coloreados o recortados. Este ambiente facilitador del contacto con el lápiz y el papel permite que los niños desarrollen una secuencia que va desde hacer garabatos o arabescos, a dibujar y copiar letras y a formular preguntas sobre ortografía. Las observaciones de Clay (1977) concluyen que cuando al niño se le estimula el descubrimiento y la escri-



El cerebro infantil está potencialmente dotado para descubrir las constantes del lenguaje oral y escrito.

tura creativa, dichos estímulos desempeñan un rol significativo en la lectura temprana.

Otros también informan en sus investigaciones el interés de los lectores precoces en copiar y escribir. Interesa subrayar que tanto las investigaciones como los estudios del caso coinciden en relatar que en ninguno de los hogares los padres habían realizado esfuerzos deliberados o sistemáticos para enseñarles a leer a sus hijos.

Puede concluirse que los lectores precoces no se diferencian de los no lectores en su desarrollo físico, procedencia social, destrezas perceptivo-visuales o visomotoras, psicolingüísticas y muestran tendencia a presentar una media superior al promedio en su capacidad intelectual medida a través del C.I. Constituirían características constantes de los lectores precoces su interés por la lectura, sus habilidades lógicas dentro del marco piagetiano y su pertenencia a hogares que proporcionan un marco natural de estimulación al lenguaje oral y escrito, que sumergen al niño en un ambiente letrado dentro de una atmósfera cálida, que responde y acepta.

Recomendaciones para enfrentar la lectura en el jardín infantil

Es muy posible que el rechazo de muchos educadores y padres por iniciar la lectura en el jardín infantil se deba a que se asocia a un libro único, horario rígido, "tareas para la casa", en fin, a un método idéntico al que generalmente se aplica en primer año básico.

Las siguientes recomendaciones, basadas en la investigación y la práctica educativa, pueden ser útiles para enfrentar la lectura en la educación preescolar:

- Para la mayoría de los educadores ningún niño debe ser presionado para aprender a leer. Debe tomarse sumo cuidado en evitar amenazas, castigos o cualquier tipo de presión emocional.
- Los educadores deben ser capaces de evaluar el nivel de aprestamiento para la lectura a través de test estandarizados (Berdichevski O. y Millicic, N., 1978), de evaluaciones informales (Alliende y Condemarín, 1982) de su juicio personal y de la opinión de los padres. Es valioso señalar que la evaluación basada exclusivamente en los tests estandarizados sólo tiene un valor predictivo de 16 a 34% en relación al futuro rendimiento lector.

- La lectura en el preescolar no debe ser una versión similar o simplificada de los programas de primer grado, con un texto único y cuadernos de trabajo. La mayoría de los investigadores se opone a una instrucción grupal masiva, rígida y formal.

- Los niños nunca están totalmente listos o no listos para leer. El "aprestamiento para la lectura", después de todo, sólo es enseñanza de la lectura nivel inicial. Consecuentemente, el aprestamiento para la lectura y la lectura inicial deben ser enseñados de modo simultáneo. Una misma actividad puede constituir una actividad de aprestamiento para un niño, como una actividad de lectura para otro. Esta versatilidad en la enseñanza de la lectura rara vez forma parte de la formación de los educadores.

- Muchos investigadores recomiendan un enfoque basado en la comunicación, en especial en la línea del enfoque lenguaje-experiencia. Plantean que la instrucción temprana debería basarse en la estimulación de todas las modalidades del lenguaje que denominan "artes del lenguaje"; el hablar, escuchar, leer y escribir tendrían la misma importancia. Durkin puntualiza que este tipo de programa abre muchas avenidas a la lectura y permite que niños con distintas habilidades se adecuen a él. En la línea del enfoque psicolingüístico, sugieren estimular las destrezas de anticipación, discriminación, automonitoreo y autocorrección.

- También se recomienda, generalmente, el uso de una versión modificada de los programas de lectura aplicados en niños maoríes en Nueva Zelanda (1963), denominados "orgánicos"; en los cuales los niños participan libremente y aprenden a leer las palabras que surgen de propias experiencias. Cada niño selecciona un vocabulario básico, de tal manera que las palabras pasan a serle "orgánicas" naturales.

Goetz (1979) informa sobre los resultados positivos de su experiencia con un "centro orgánico" en el cual participaban libremente niños de tres a cuatro años de edad. Su centro estaba en una esquina tranquila de la sala y contaban con una mesa con dos pequeñas sillas, una máquina de escribir con un tipo de tamaño grande, un paquete de tarjetas de 3 x 5 crayones, un sobre para cada niño y un cuadernillo para que el educador anotara sus observaciones sobre cada niño. Los niños acudían libremente al área, pero sólo se atendía un niño



cada vez. El procedimiento involucraba los siguientes pasos:

- 1) Primero se le pregunta: ¿Qué palabra te gustaría aprender hoy a leer?
- 2) El educador tipea la palabra dada por el niño en la mitad de la tarjeta.
- 3) Ambos pronuncian, leen juntos la palabra en voz alta, mientras el niño la va subrayando de izquierda a derecha.
- 4) Se le pregunta al niño: ¿Qué puedes decirme sobre esta palabra? A continuación se le ayuda, si es necesario, a hacer una oración.
- 5) El educador mecanografía la frase en la mitad de la tarjeta, colocando cuatro espacios entre palabra y palabra.
- 6) El educador y el niño leen ambos la oración, mientras el niño va marcando las palabras de izquierda a derecha. Se destaca el punto final para ayudar al niño a entender su significado como señal de completación de un pensamiento.
- 7) Se le pide al niño que patee la palabra de la primera tarjeta con la palabra que aparece en la oración.
- 8) Una vez que las junta, las palabras son leídas y luego enmarcadas con las manos del niño.
- 9) A continuación, el educador le hace preguntas abiertas relacionadas con la oración para ayudarlo a desarrollar el lenguaje tanto analítico como inferencial.
- 10) Se le solicita al niño que haga un dibujo adelante o atrás de cada tarjeta para recordarle el significado de la palabra.
- 11) Las tarjetas se guardan en un sobre y se revisan antes de pasar a otra palabra, cada vez que el niño acude al centro.
- 12) Cuando el niño domina cuatro palabras, se le ayuda a elaborar una pequeña historia que las incluya. Esta historia es tipeada y el educador la lee en voz alta junto con el niño subrayándola como siempre, de izquierda a derecha.
- 13) El niño lleva sus tarjetas a su hogar

cada fin de semana para mostrar sus habilidades a sus padres, si lo desea.

Aunque el método es básicamente del tipo lenguaje-experiencia y basado en la elaboración de un vocabulario visual, se estimula a los niños (y la gran mayoría puede hacerlo) a aprender sonidos fónicos seleccionados a partir de sus palabras orgánicas y también a juntar los fonemas para formar nuevas palabras.

Una recomendación constante es que al niño le den oportunidades para escuchar lectura de cuentos mientras va siguiendo visualmente la lectura. También se recomienda que le den oportunidad para interactuar con libros y revistas.

Las razones para esta correlación positiva entre la iniciación exitosa en la lectura y las experiencias en escuchar regularmente narraciones leídas son varias:

- Las lecturas en voz alta por parte de los padres o de los educadores establece una relación emotiva que permite que el niño asocie la lectura a un momento de grata comunicación con los adultos. Para muchos niños el acto de leer es sentido como una forma de recibir amor.
- Los niños perciben claramente que las palabras impresas conllevan significados.
- Las lecturas permiten a los niños familiarizarse con nuevos conceptos, temas, vocabulario y estructuras oracionales características de los textos escritos.
- Las lecturas desarrollan en los niños un concepto o "esquema" de las narraciones que les permitirá anticipar y comprender mejor otras.
- Acostumbrar al niño con destrezas de lectura tales como tomar un libro, voltear las páginas, observar que las palabras se desplazan de izquierda a derecha.
- A medida que van siguiendo con sus ojos la lectura, van pareando el habla con sus equivalentes gráficos. Las palabras impresas se van "almacenando" en su memoria de largo término, van estableciendo similitudes y diferencias, distinguiendo formas de letras y de palabras; en suma, el niño se va familiarizando con el lenguaje impreso y su cerebro se encargará de realizar progresivas regularizaciones. Una última razón es que el lector adulto proporciona un modelo que el niño querrá imitar y esperará con prontitud el momento de obtener por sí mismo el placer de leer.



La recomendación de sumergir al niño en un ambiente letrado merece ser destacada en forma especial. Se trata de que el lenguaje, ya sea hablado, manuscrito, mímico o impreso, forme parte del ambiente natural del niño tal como las personas, el agua, el papel, la pizarra o los lápices. Si es obvio que los niños se interesan para manipular hojas, flores, animalitos, cubos, conceptos o palabras orales, naturalmente tenderán a manipular también letras y palabras impresas que están inscritas en su ambiente.

El cerebro infantil está potencialmente dotado para descubrir las regularidades o constantes del lenguaje oral y escrito. El lenguaje no se enseña sistemáticamente, el niño lo aprende porque está inmerso en un mundo lingüístico.

Tampoco aprende por una imitación mecánica del habla adulta.

Cuando un niño dice: "Juanito no vino hoy", está revelando que es capaz de descubrir una regla a partir de expresiones tales como: "volvió", "salió", "vio". Lo mismo es válido cuando él dice "mi autito está roto".

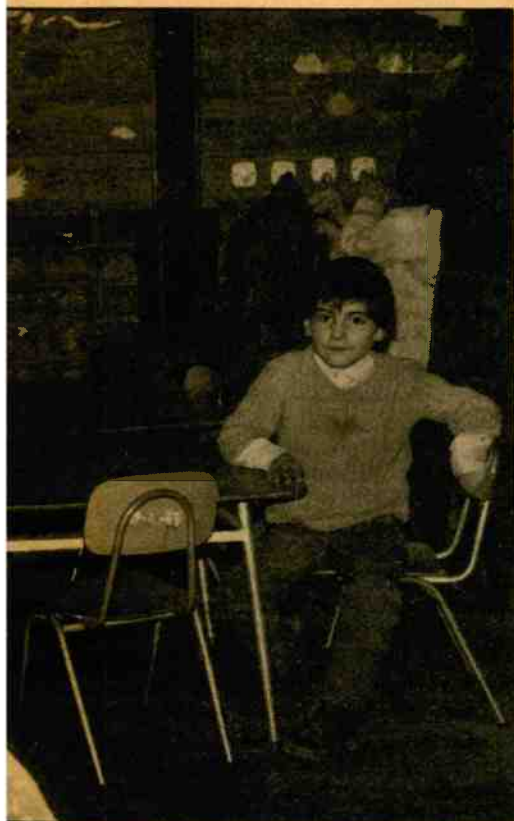
Un ambiente letrado implica que en la sala de clases se encuentren los siguientes elementos:

- El nombre del niño debe estar escrito en caracteres script sobre su delantal o en una tarjeta que pueda prenderse

a su vestuario habitual. También conviene destacarlo en sus libros, cuadernos de trabajo, sobre la percha donde cuelga su ropa. Estimularlo para que identifique su nombre y el de sus compañeros; por ejemplo, cuando ayuda al maestro a repartir los materiales de trabajo.

- Los principales elementos de la sala de clases han de estar rotulados: pizarra, mesa de trabajo, ventanas, puertas, como también las diferentes áreas por donde circula el niño: gimnasio, sala de juegos, biblioteca, baño.
- Colocar indicaciones escritas como: "Salida", "Entrada", "Recién pintado", "No tocar", "Escucha a los otros con atención", "Regar todos los días", "Echa la basura en este lugar", etc.
- Mantener un lugar tranquilo, cómodo y luminoso donde los niños puedan mirar libros y revistas sin ser perturbados por los demás.
- Cada niño puede tener una "alcancía" de palabras en la cual vaya guardando las palabras escritas en cartulina con letra script, que sea capaz de identificar. También puede elaborar un diccionario ilustrado con las palabras "dibujables".

¿Tiene ventajas para un niño aprender tempranamente a leer?



Un ejemplo, Claudia, de seis años, escribió después de escuchar a Violeta Parra: "La Violeta es linda como una naranja".

aprendido dos años más tarde, perfectamente puede significar que sus educadores no han sabido cómo ayudarles a desarrollar y utilizar plenamente sus destrezas lectoras. Hay tendencia entre los educadores a pensar que si un niño lee fluidamente a los siete años su instrucción en lectura ya está completa. Generalmente, a los niños no se les otorga tiempo para practicar la lectura silenciosa (Condemarín, 1984), no se les desarrolla destrezas de estudio en lectura que puedan aplicarse a las demás áreas curriculares.

También hay que estimar que muchos educadores consideran la lectura y la escritura como un todo monolítico evidenciado en la denominación "lectoescritura". Esta falta de diferenciación se traduce en exigirle al niño que ya sabe leer el mismo nivel de habilidad en escritura. Puede ser que un niño de cinco años lea fluidamente una oración completa, pero se fatigará y demorará enormemente si intenta escribirla. La escritura manuscrita requiere un desarrollo de la motricidad digital y de una disociación de los movimientos del brazo, muñeca y dedos compatibles con una mayor edad cronológica que se traduce en un mayor desarrollo muscular y resistencia a la fatiga.

También es un factor limitante para un niño pequeño que los adultos consideren que si es precoz para leer también podrá captar contenidos abstractos y complejos. Si se le proporciona textos con un nivel de legibilidad lingüística y conceptual que no corresponda a sus intereses y desarrollo cognitivo, naturalmente ello redundará en rechazo al acto de leer. Lo mismo es válido si se le abruma con metalenguajes gramaticales, literarios u otros.

Cuando a un niño se le permite leer en forma natural y voluntaria, así como escribir de acuerdo con su ritmo de desarrollo la lectura tiene para él innumerables ventajas dentro de la etapa en que está viviendo, las que probablemente se proyectarán al futuro. Algunas ventajas son las siguientes:

– La lectura y la escritura proporcionan a los niños con un medio adicional de expresión. Ellos gozan cuando son poseedores de un instrumento independiente de su voz o expresión corporal que puede expresar su amor, su rabia o sus preocupaciones. Claudia (seis años) escribió después de haber



escuchado a Violeta Parra (naturalmente con una ortografía peculiar), "La Violeta es linda como una naranja".

– La mayoría de los niños desea aprender a leer y sus padres también quieren. Cuando lo logran, desarrollan una positiva percepción de su valor como persona y de sus habilidades para alcanzar una meta. Como el autoconcepto también incluye la percepción de cómo se es visto por los otros, el hecho de acusar orgullo y alegría a sus padres, sus educadores y demás personas que lo rodean, también lo

DESCARGAS AUTOMATICAS



MARIO CAMPS M.
Para Agroindustrias,
Colegios,
Packings, etc.

Eficiente limpieza en
baños colectivos,
capacidad hasta 10 tazas.

Instalación en cualquier
punto del país, garantía y
servicio técnico

Cancele en 4 cuotas
sin intereses



Curicó 412

☎ 222 4361 - Stgo.

ESTAMOS EN PAGINAS AMARILLAS

Entre los especialistas en lectura es común opinar que los lectores precoces no muestran, a la altura de los once años, mayor desarrollo en sus habilidades lectoras que los que han comenzado dos años después. Estos resultados hacen concluir a muchos que no vale la pena desplegar esfuerzos en enseñar a leer en una etapa temprana.

Este argumento parecería pueril, si se refiriera al aprendizaje de la natación, por ejemplo. Si un niño es capaz de nadar antes de los cinco años tiene mayor protección y realmente lo pasa muy bien. A ningún padre se le ocurriría postergar su aprendizaje porque no se le asegura que su hijo será mejor nadador que el promedio durante su preadolescencia.

Este argumento también conlleva la idea de que cada estadio de desarrollo de un niño sólo es importante en cuanto genera otro. Indudablemente, el producto final de la educación es importante, pero eso no implica que cada etapa en sí misma también no lo sea.

Southgate (1972) sostiene que no tiene sentido la mayoría de los argumentos que plantean que, aunque los niños realmente pueden aprender a leer temprano, no vale la pena que lo hagan. Si los niños aprenden a leer alrededor de los cinco, no presentan habilidades lectoras más avanzadas que si hubieran



Ellos gozan cuando poseen, además de la voz, otros medios para expresar su amor, su rabia o sus preocupaciones.

sidades en forma progresiva. Naturalmente, en el medio educativo se incluye a los padres y la comunidad, junto con los educadores.

— Podemos concluir que la enseñanza de la lectura temprana debe constituir una preocupación importante. Los argumentos y contraargumentos aquí planteados, así como los resultados de las investigaciones sobre lectores precoces y las recomendaciones de los expertos, pueden constituir una pauta para enfrentar tanto el aprendizaje de la lectura de los niños menores de seis años que estén listos para iniciarlo, así como para apoyar el desarrollo lector de aquellos que aprendieron a leer espontáneamente o con el apoyo de los adultos.

Bibliografía

- ALLIENDE, F. Y CONDEMARIN, M. *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1982.
- BAGHMAN, M. *Our daughter learns to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1984.
- BERDICHEVSKI, O. y MILICIC, N. *Manual del Test de Funciones Básicas*, Santiago de Chile; Galdoc, 1978.
- CONDEMARIN, M. Estructuras narrativas y gramáticas de cuentos. Trabajo presentado en la Quinta Jornada de la Sociedad de Dislexia del Uruguay (mimeografiado), 1984.
- GESSELL, A. *El niño de 1 a 5 años*, Buenos Aires, Paidós, 1963.
- GOODMAN, K. "El proceso lector en niños normales". En Luis Bravo. *El niño con dificultades para aprender*. P.U.C. y Galdoc-Unicef. Santiago de Chile, 1980.
- OLILLA, O. *¿Enseñar a leer en preescolar?* Madrid: Narcea Ediciones, 1981.
- PIAGET, J. *The originals of intelligence in children*. New York: W.W. Norton and Co., 1952.
- STRICKLAND, D. Utilizando lo que hemos aprendido sobre comprensión de la lectura en Strickland, D. y otros: *Teoría y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica. ○

ayuda a la formación de un concepto positivo sobre sí mismo.

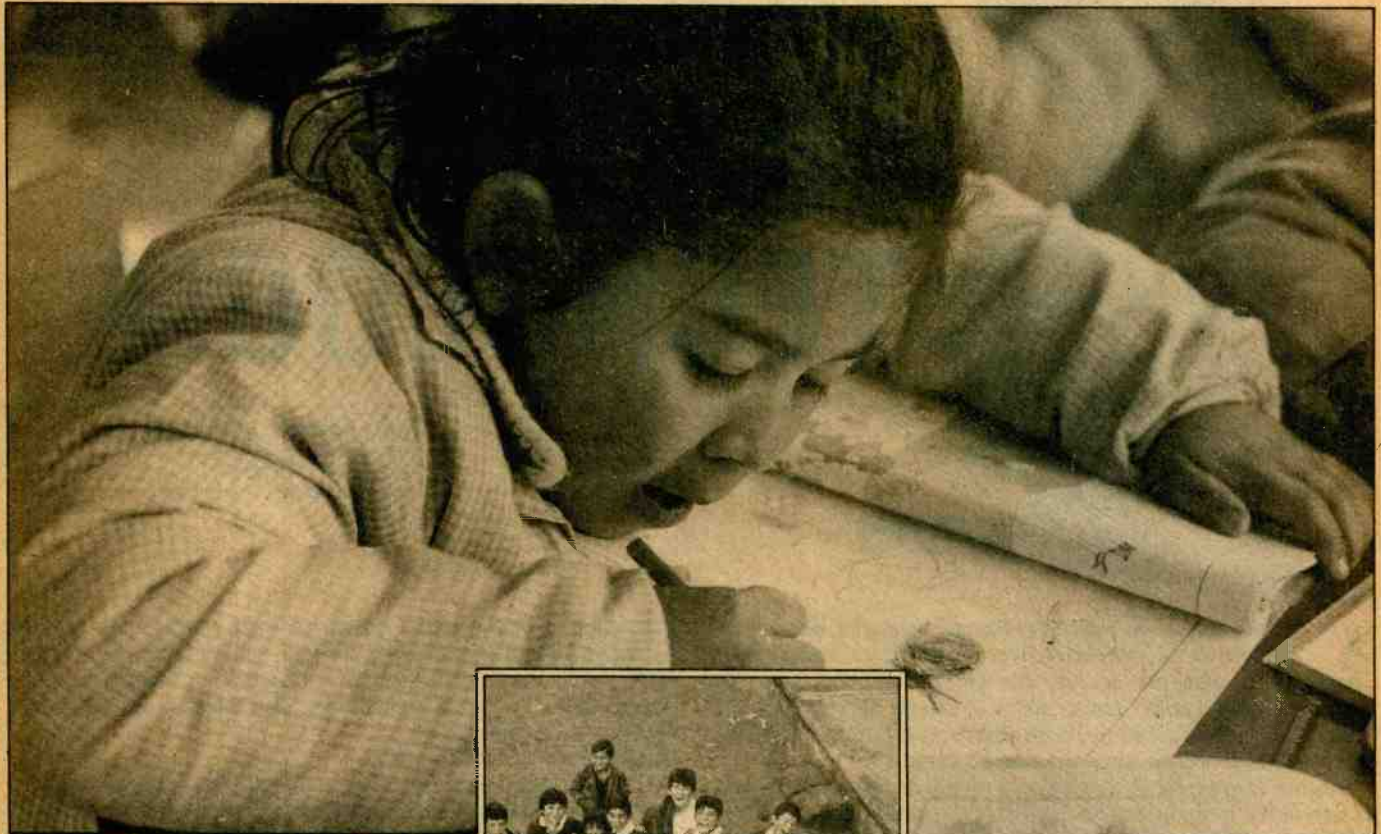
— La lectura y la escritura, además de proporcionarle al niño un modo de expresión, también le significan un medio adicional de comunicación. El no sólo puede comunicarse con un autor sino también leer cartas, enviar notas directas a sus parientes u otras personas, etc. Los padres tienen mucho que contar si recuerdan las notas entregadas directamente por sus hijos o deslizadas bajo la puerta de su dormitorio solicitando algo para el día siguiente. También son recuerdos emotivos los gratos momentos leyendo ambos un periódico o una revista,

haciendo comentarios deportivos o consultando los programas de televisión.

— Por último, el niño que puede leer tiene en sus manos un excelente instrumento para descubrir y manejar más elementos informativos sobre la realidad que lo circunda. Su mundo se verá ampliado con el manejo de símbolos, además de los objetos, personas, acciones, imágenes o voces. Este hecho lo enriquece desde el punto de vista lingüístico y cognitivo.

Cuando la lectura no desarrolla al niño desde un punto de vista intelectual, lo más probable es que el medio educativo no ha sabido responder a sus nece-

¡Atención, Profesores!



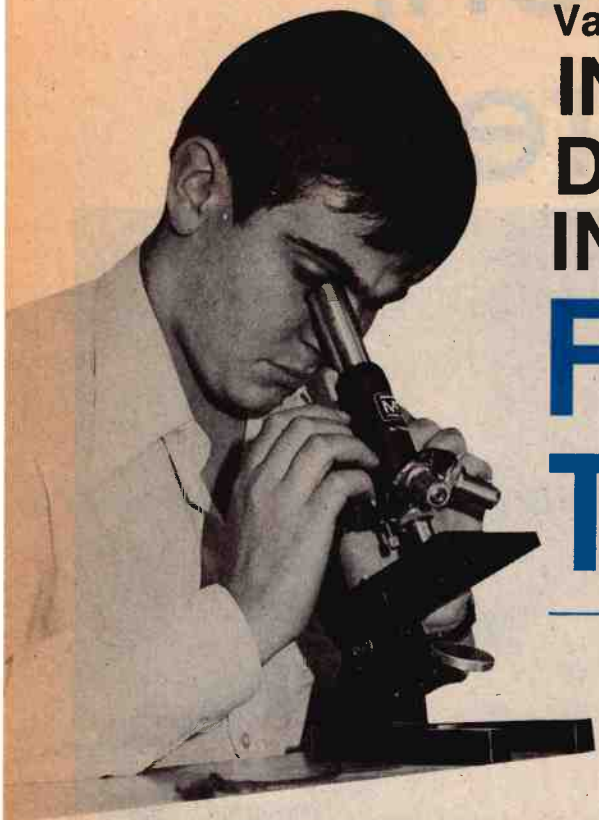
Ya está en circulación la 2ª edición de la **Revista de Educación** N° 79, que contiene todas las modificaciones y agregados del Decreto Supremo 4002, de 1980, **Planes y Programas de Educación General Básica**.

Los interesados pueden adquirir el ejemplar a \$ 900 en la **Revista de Educación**, San Camilo 262, 4º piso, y en las Direcciones Provinciales y Secretarías Ministeriales de Educación a lo largo del país.

REVISTA DE
educación

Valioso aporte

INSTRUMENTO PARA DETERMINAR INTERESES EN FISICA Y TECNOLOGIA



María Calderón Brito
Departamento de Física
Facultad de Ciencias
Universidad de Concepción
Chile

La asignatura de Física tradicionalmente ha sido considerada difícil, poco atractiva, abstracta y desconectada de la vida por la mayoría de los alumnos, tanto de educación media como universitaria. A causa de esto, ha sido relegada a través del tiempo hasta ocupar actualmente un ínfimo lugar dentro del currículo de educación media.

Resulta sorprendente que en esta época donde la tecnología ha experimentado un amplio desarrollo, haciendo que cada vez más sus productos invadan nuestros hogares y nuestra actividad, no se considere fundamental para la formación cultural del individuo un mínimo de comprensión de los principios básicos de la Física que sustentan el desarrollo tecnológico de hoy.

Pareciera que todo este estado de cosas se deriva especialmente del latente problema del proceso enseñanza-aprendizaje de la Física. En el pasado, una serie de innovaciones curriculares en Física han sido realizadas por expertos, sin tener información acerca de los intereses de los alumnos respecto de Física y cómo cambian éstos en los diferentes niveles de escolaridad. Por ello, quizás todas estas innovaciones no han producido mejoras en el proceso, y el espectro de dificultades subsiste a través del tiempo. Surge entonces la pregunta ¿les atraen realmente a nuestros alumnos los contenidos que se les entregan a través de los programas?, ¿se motivan en la forma como dichos contenidos son tratados?

Estudios efectuados por diferentes investigadores educacionales (Claparede, Super, Dewey, Fryer, Gadner, Van Aalst y otros) han mostrado a través del tiempo que los intereses constituyen una variable muy importante en el aprendizaje; por lo tanto, es necesario poder contar con un instrumento que permita identificar intereses de los alumnos en Física y Tecnología.

Con motivo de la realización de mi tesis de Magister en Educación en la Universidad de Concepción, tuve la oportunidad de conocer un instrumento desarrollado en la Universidad de Kiel (Alemania), cuya finalidad es medir la curiosidad de los alumnos respecto a Física y Tecnología. Mi trabajo de tesis versó en la

validación y confiabilidad de dicho instrumento y la versión española del mismo. Se dispone así actualmente de un buen instrumento que posibilita una prospección completa en Chile acerca de la afición de los alumnos en Física en los diferentes niveles de escolaridad.

Intereses de los alumnos

Los investigadores del I.P.N. (Instituto Pedagógico para las Ciencias Naturales de la Universidad de Kiel, Alemania), partiendo de la hipótesis de que para todo cambio curricular en Física es imprescindible conocer ampliamente la inclinación de los alumnos con respecto a esta asignatura, desarrollaron un cuestionario que permitiera:

- Analizar e identificar la estructura de intereses en Física y Tecnología.
- Examinar y reconocer cambios en la estructura de intereses en Física y Tecnología a través de los años de escolaridad.
- Advertir condiciones tanto dentro como fuera del colegio, que pudieran promover o inhibir los intereses de los alumnos en Física y Tecnología.

Al delinear la estructura de la variable "interés", los investigadores no se cifieron a ninguna teoría específica, sino que utilizaron el resultado de un estudio curricular Delphi, en el cual se solicitó a un grupo de expertos su opinión acerca de cómo debería ser la enseñanza de la Física, que fuera significativa para cualquier alumno, tanto en el presente como en el futuro. Cada participante tuvo que opinar además acerca de cómo debería estructurarse metodológicamente una clase de Física.

De acuerdo con dicho estudio, el interés de cada individuo en relación con Física depende del tema o tópico, del contexto particular con el cual dicho tópico está asociado y del tipo de actividad que oriente su aprendizaje.

Es así que alguien puede motivarse en el tópico: calor en un contexto técnico (cómo funcionan las máquinas térmicas) o en un contexto de vivencia personal y puede aprenderlo en forma receptiva o asumiendo un rol más activo.

- ¿Les atraen a nuestros alumnos los contenidos que les entregan los programas y la forma en que esos contenidos son tratados?
- La variable interés es de suma importancia para lograr éxito en el aprendizaje.
- Este artículo entrega un instrumento que pretende conocer cuáles son los intereses de los alumnos en relación con la Física, pero que puede ser útil para otras asignaturas.

Cuestionario de intereses

Los investigadores organizaron el cuestionario de intereses a base de los tres componentes mencionados, en los cuales se decidieron ocho tópicos, cinco contextos y cuatro niveles de acción que se muestran en el cuadro siguiente.

TOPICOS

Area de la Física considerada como contenido	T(1) OPTICA	T(5) ELECTRICIDAD
	T(2) ACUSTICA	T(6) ELECTRONICA
	T(3) CALOR	T(7) ESTRUCTURA DE LA MATERIA
	T(4) MECANICA	T(8) RADIOACTIVIDAD

CONTEXTO

(Orientación particular, tratamiento o dirección dada al tópico Física como Ciencia Física y su impacto en la Sociedad).

- C(1) La Física como vivencia personal: vehículo para entender fenómenos naturales.
- C(2) La Física en la vida diaria: vehículo para comprender funcionamiento de aparatos tecnológicos.
- C(3) La Física como base para una vocación.
- C(4) La Física como ciencia: vehículo para desarrollar habilidades científicas.
- C(5) La Física y su impacto en la sociedad.

ACCION

Modalidad particular para tratar el tópico (manipulando objeto, practicando una investigación).

- A(1) Aprender receptivo: (observar, conocer, recibir información).
- A(2) Aprender haciendo: (manipulando objetos, construir, desarmar).
- A(3) Aprender desarrollando habilidades intelectuales.
- A(4) Aprender valorando y juzgando el desarrollo tecnológico y los usos de la ciencia.

Se elaboró así un cuestionario que consta de cuatro secciones.

SECCION 1: Datos personales. Se requiere una información general pero breve acerca del alumno.

SECCION 2: Tópicos. Ocho tópicos combinados sistemáticamente con contextos y acciones, dando origen a once ítemes por tópico, lo que da en total 88 ítemes. La estructura de combinación entre contexto y acción fue semejante para todos los tópicos, de modo que las respuestas de los estudiantes puede ser evaluada con referencia a tópico, contexto y acción.

Algunos ejemplos de la construcción de ítem:

1) Construir a partir de materiales simples A(2)	un telescopio C(2)	Optico T1
2) Obtener más información A(1)	sobre cómo ejercer menor fuerza T(3)	al utilizar herramientas y máquinas C(3)
3) Planear un experimento A(3)	de un motor eléctrico T(5)	Posible de hacer para investigar las propiedades C(5)
4) Discutir y evaluar A(4)	de la utilización de la Energía Nuclear T(8)	los aspectos positivos y negativos para la vida humana C(4)
5) Calcular A(3)	a partir de la longitud de onda T(1)	del espectro de interferencia de la luz C(6)



A través de un amplio cuestionario se pueden conocer los intereses de los jóvenes por la Física y la Tecnología.

Como el cuestionario fue pensado para ser administrado tanto a alumnos que hayan cursado cursos de Física como aquellos que sólo han visto algunos tópicos en los cursos de Ciencias Naturales, los ítems correspondientes a cada tópico son precedidos siempre de una pequeña descripción introductoria respecto al tópico, con el fin de familiarizar al novato con algunas ideas y conceptos correspondientes al tópico. El formato de respuestas utilizado es una escala ordinal de cinco niveles de interés: Muy Alto; Alto; Medio; Bajo; Muy Bajo (En el Anexo N° 1 se adjuntan los ítems relativos a la luz y electricidad).

SECCION 3: Intereses y tratamiento. Comprende tres partes (A, B, C). En la parte A, formada por doce ítems, se hace un paralelo entre interés por un determinado tópico y profundidad con que éste ha sido tratado, si es que el alumno lo ha estudiado en clases.

Ejemplo:

SONIDOS Y RUIDOS: Cómo se producen y cómo se propagan

a) Mi interés en el tema es:

b) El tema fue:

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Nulo

- Tratado con mucho detalle
- Tratado con algún detalle
- Tratado con detalle
- Visto de paso
- No tratado

En la parte B (8 ítems), se busca relacionar interés por un tema de Física presentando una determinada forma y frecuencia en clase (contexto).

Ejemplo:

OBSERVANDO Y EXPERIMENTANDO TU MISMO CON FENOMENOS Y PROCESO.

La parte C (12 ítems) investiga el interés en posibles actividades en una clase de Física y la frecuencia con que dicha actividad haya sido realizada en clases (acción).

Ejemplo:

a) Mi interés en tratar la materia así es:

b) Esa forma de tratar la materia se ha usado:

- Muy Alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Nulo

- Muy frecuentemente
- A menudo
- Sólo a veces
- Muy poco
- Nunca

CONVERSAR Y DISCUTIR ACERCA DE LA VALIDEZ DE UNA HIPOTESIS Y COMO ELLA PODRIA SER COMPROBADA MEDIANTE UN EXPERIMENTO.

a) Mi interés en esta:

b) Esa actividad se ha realizado:

- Muy alto
- Alto
- Regular
- Bajo
- Nulo

- Muy frecuentemente
- A menudo
- Sólo a veces
- Muy poco
- Nunca

SECCION 4: El colegio y su entorno. Se desea identificar variables prioritarias fuera y dentro del colegio que podrían influir en el interés del alumno, como son:

- Percepción del alumno frente a determinadas situaciones (8 ítems).
- Actuación de los padres respecto a Física y Tecnología (12 ítems).

Casi siempre los alumnos consideran poco atractiva, abstracta y desligada de la vida cotidiana la asignatura de Física.



- Elementos del entorno hogareño que se relacionan con Física y Tecnología (15 ítems)
- Utilización del tiempo libre en actividades relacionadas con Física y Tecnología (13 ítems).
- Opinión personal acerca de la Física y la Tecnología (9 ítems).
- Interés en diversas asignaturas del Plan escolar y el grado de dificultad (4 ítems).
- Metodología usada en las clases de Física o de Ciencias Naturales (54 ítems).
- Opinión que el alumno tiene de sí mismo frente al aprendizaje de la Física (9 ítems).

Ver anexo N° 2.

Valioso cuestionario

El cuestionario I.P.N. que a primera vista podría parecer largo y quizá un tanto complejo por sus secciones y estructura, resulta ser después de un análisis cuidadoso, un instrumento valiosísimo y extraordinario para la determinación de intereses en relación con temas tan específicos como Física y Tecnología, y de incalculables proyecciones en el proceso enseñanza-aprendizaje de esta asignatura.

El modelo para la elaboración del cuestionario, el estudio Delphi para determinar tópicos, contexto y acción, el modelo de condiciones elegido para la delimitación de los intereses de los alumnos, son indicios de que los investigadores de I.P.N. llevaron a cabo un detallado análisis del proceso, identificando todas aquellas posibles variables que de un modo u otro influyen en la estructura de intereses y su desarrollo.

Insospechadas posibilidades

La versión en español del cuestionario de intereses abre insospechadas posibilidades para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Física en nuestro país, pues a partir de los resultados de su aplicación facilitará tomar conciencia, con bases concretas, de la necesidad de cambios de estrategias de enseñanza-aprendizaje a nivel del aula; y lo que es aún más importante, la real posibilidad de tomar decisiones sobre posibles cambios, considerando la opinión del alumno.

Además, permitirá identificar las estructuras de intereses en relación con Física y Tecnología, a través de los años de escolaridad que va cursando el alumno, como también aquellas variables que inhiben o estimulan el desarrollo de esos intereses.

Asimismo, al aportar antecedentes en relación con la variable en torno del alumno, tanto intra como extraescolarmente y a su relación con el desarrollo de una estructura de intereses hacia un campo específico como es el caso de la Física, podría ayudar a aquellos que deben planificar el currículo para tomar las decisiones adecuadas.

Por haber resultados confiables, el Cuestionario en su totalidad como en las diferentes escalas en el que fue dividido para su análisis, es posible utilizar el instrumento en forma restringida. Esto es, si el profesor sólo quisiera informarse acerca del contexto en el que le agrada aprender al alumno un cierto tópico o qué actividades preferiría realizar, podría aplicar la sección 3 (intereses y tratamiento, partes A, B, C) en forma separada. Si deseara conocer qué tópico motivaría a los alumnos de una cierta edad o curso para organizar un electivo en Física, sería factible emplear sólo sección 2 (tópicos).

El enfoque novedoso de organizar un currículo en Física surgido de dicho cuestionario, ha de permitir revisar tanto a los encargados del currículo como al profesor a nivel de aula enfoques y estrategias. Aún más, los formadores de los futuros profesores de ciencias, podrán analizar y considerar la información que entregarán futuras investigaciones con el cuestionario I.P.N. para orientar planes y programas cimentados en las necesidades reales del alumno que aprenderá Física y del profesor que la enseña.

Algo de suma importancia

Considero que el cuestionario de intereses en Física y Tecnología del I.P.N. merece ser conocido por todo profesor de Física que se dedique tanto a la docencia básica, como media y universitaria, ya que constituye el más serio intento que ha sido mencionado en la literatura educacional del mundo, para poder medir la variable interés (en este caso de Física), que para todo educador es de suma importancia en el proceso aprendizaje. Pienso que con el correr del tiempo, este instrumento se difundirá y lo utilizaremos profusamente para hacer la medición de los intereses. También parte del trabajo del equipo del I.P.N. especialmente lo relacionado con el estudio Delphi podrá servirnos para desarrollar una estrategia válida para estructurar de una manera más racional nuestros currículos de Física y nuestros métodos de enseñanza-aprendizaje de tan importante asignatura.

Bibliografía

- CLARAREDE. *Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale*, París, 1946.
- DEWEY, J. *Interest and effort in Education* Borton. Houghton-Miffling Co., EE.UU., 1913.
- FRYER. *The measurement of interest*, New York H.H., 1941.
- GARDNER, P. *International Summary of Research finding on students interest in Science and Technology*, EE.UU., 1984.
- SUPER, D. *Psicología de los intereses*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1967.
- VAN AALST, H. *A model of interest motivation and learning*, EE.UU. 1985



Se conversa y discute acerca de la validez de una hipótesis y cómo ella podría ser comprobada mediante experimento.

ANEXO Nº 1

Luz

TOPICOS

Una apreciable parte de la Física está relacionada con el estudio de la luz (óptica). Dicho estudio incluye investigaciones acerca de lo que es la luz y cómo se comporta cuando incide sobre diferentes materiales, tales como vidrios o espejos.

Por ejemplo, cuando la luz choca en forma oblicua sobre un vidrio, puede observarse el fenómeno de refracción. Los rayos de luz cambian su dirección al penetrar en el vidrio, y su trayectoria o el camino que sigue está de acuerdo con una relación matemática (Ley de la Refracción).

En el fenómeno de refracción se basa el funcionamiento de muchos instrumentos ópticos tales como: lupas, telescopios, máquinas fotográficas, microscopios. En estos instrumentos la luz es refractada por una o más caras curvas llamadas lentes. Mediante la ley de la refracción, podemos informarnos cómo es que estas lentes de vidrio son capaces de concentrar la luz que originalmente provenía de un punto, en otro punto. De esta manera podemos obtener: imágenes claras y definidas de objetos más grandes, más pequeños, más lejanos, con solamente hacer un adecuado arreglo de lentes.

La industria moderna produce instrumentos ópticos de muy alta calidad. Por ejemplo, han sido fabricadas cámaras fotográficas que funcionan desde satélites en órbitas tomando fotografías muy claras y precisas de la tierra, de nubes, ciudades, áreas plantadas, caminos e instalaciones militares.

Marca con una X en cada línea de cuadrados indicando de esta forma cuál es tu interés en las siguientes actividades relacionadas con este tópico. Da vuelta la hoja.

Mi interés es:

Muy alto
Alto
Medio
Bajo
Muy bajo

- 1) Aprender más el funcionamiento del telescopio, microscopio o una cámara fotográfica.
- 2) Profundizar cómo se producen los colores en el cielo (azul, rojo al atardecer, el arco iris).
- 3) Saber más sobre el uso de los satélites para investigar y observar la Tierra (describir recursos naturales, observaciones de tiempo, reconocimiento militar, espionaje).
- 4) Conocer bien cómo la refracción se relaciona con el color de la luz.
- 5) Aprender más cómo se puede obtener una relación matemática que da cuenta de la refracción.
- 6) Informarse cómo se realiza el trabajo en una industria óptica (cómo se hacen lentes, máquinas fotográficas, microscopios, etc.).
- 7) Averiguar más cómo en una investigación médica se utilizan microscopios, espejos y otros instrumentos ópticos.
- 8) Construir un instrumento óptico simple (microscopio, telescopio, cámara fotográfica, usando lentes de vidrio y cartón negro).
- 9) Diseñar un instrumento por medio del cual personas que no distinguen colores puedan hacerlo.
- 10) Determinar qué lentes se debe emplear para tener sobre una pantalla una imagen mayor que el tamaño de un objeto dado.
- 11) Discutir los peligros y beneficios que se obtienen con el uso de satélites de observación (fotografías, áreas, cámaras de TV) con propósitos agrícolas, geográficos, espionaje, etc.

Electricidad y Magnetismo

Hoy día nos resulta difícil imaginar cómo sería nuestra vida sin la electricidad, de la cual se abastecen nuestras casas, mediante una gran cantidad de cables, fusibles, interruptores y portalámparas, que la conducen a través de aparatos tales como refrigeradores, televisor, taladros o cocinas eléctricas. Hoy los carros del ferrocarril se mueven a base de energía eléctrica. La mayoría de las máquinas en las industrias son energizadas mediante electricidad.

Todo esto ha sido posible después que hemos aprendido a utilizar las leyes de la energía eléctrica. ¿Cómo depende la cantidad de corriente que circula a través de un "aparato" de la resistencia de éste último?, ¿cuáles son los efectos magnéticos de la corriente?, ¿cómo están relacionadas la corriente y el voltaje?, ¿cómo puede ser transportada la corriente a través de grandes distancias?, y finalmente, ¿qué es eso que se mueve (fluye) a través de los cables eléctricos?



Explorar la mecánica de un automóvil también es útil.

Si dependemos tanto de la energía eléctrica es importante producir suficiente energía eléctrica. En el presente nuestras necesidades son satisfechas, exclusivamente, por generadores que operan en forma muy semejante a un dínamo de bicicleta. Los generadores son movidos por turbinas de vapor (plantas, termoeléctricas) o por agua en movimiento (en embalses, mareas o corrientes de río) y últimamente por el viento. La luz del sol también puede ser convertida directamente en electricidad, pero en la actualidad es demasiado caro. Todos los procesos anteriores tienen ventajas y desventajas y varían en el grado de contaminación que causan.

Aún no podemos sospechar cómo será producida la electricidad en el próximo siglo. Muchos piensan en utilizar energía solar mientras que otros por medio del desarrollo de la energía atómica. Aún la vía indirecta a través de producción de hidrógeno es concebible.

Indica en la hoja siguiente, marcando con una X, cuál es tu interés en las actividades relacionadas con este tópico.

Mi interés es:

	Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
1) Aprender más acerca de cómo se hace la instalación eléctrica de una casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Conocer cómo funciona el alumbrado eléctrico de una ciudad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Saber por qué un generador eléctrico produce menos peligro de contaminación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Profundizar más lo que es realmente la electricidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Aprender más sobre la relación corriente, voltaje y resistencia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Informarse acerca de cómo realiza el trabajo un electricista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Averiguar cómo se determina el costo del consumo eléctrico de una casa y cómo los consumidores son informados de él.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Desarmar un instrumento eléctrico y examinarlo para averiguar su funcionamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Planificar experimentos para investigar las propiedades de los electroimanes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Calcular las corrientes que circulan cuando varios instrumentos son conectados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Considerar los niveles de contaminación causados por los diferentes tipos de plantas generadoras de energía eléctrica y discutir las posibilidades de generadores eléctricos no contaminantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO N° 2

MUESTRA DE ITEMES: EL COLEGIO Y SU ENTORNO

13) A continuación te presentamos frases que expresan posibles formas de sentirse ante determinadas situaciones.

Elige la palabra que piensas corresponde a tu propia reacción ante esa situación y escríbela en el espacio en blanco.

Extremadamente

muy

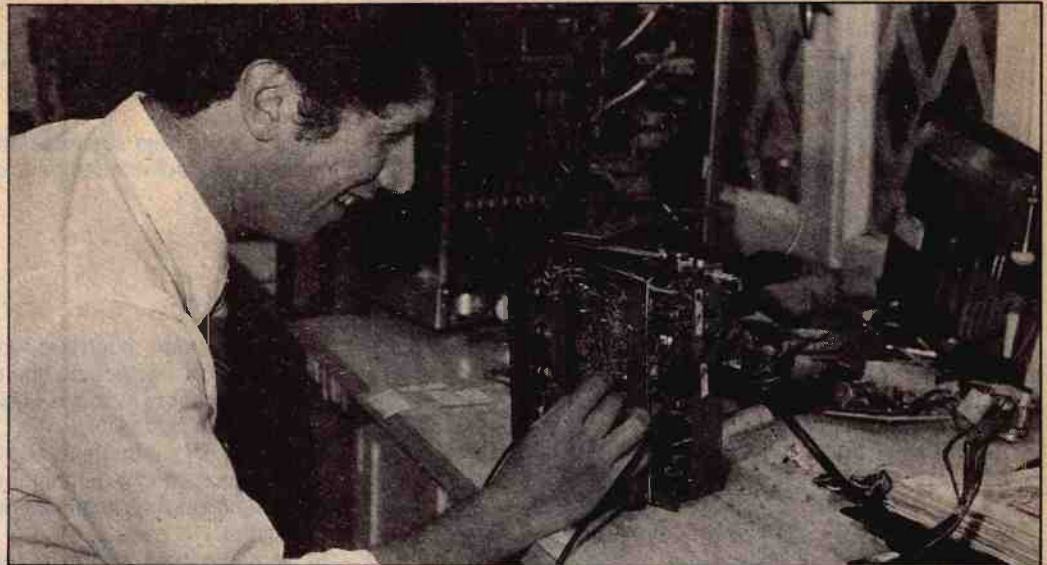
bastante

no muy

muy poco

- 13.1 Cuando observo un arco iris me siento..... impresionado (a).
- 13.2 Cuando examino un nuevo instrumento tecnológico (por ejemplo, un computador) me siento..... fascinado(a).
- 13.3 Cuando se produce un eclipse de Sol o de Luna, me siento..... impresionado (a).
- 13.4 Cuando leo acerca de los cohetes, pruebas espaciales o satélites artificiales, me siento.....fascinado (a).
- 13.5 Cuando miro con calma las luces de mi pieza sobre mi cabeza, me siento.....impresionado (a).
- 13.6 Me siento.....entusiasmado (a) al ver el gran uso que tienen los instrumentos tecnológicos (tales como telescopio, cámaras fotográficas, etc).

Desarmar un instrumento eléctrico y examinarlo para averiguar su funcionamiento.



- 13.7 Si pienso acerca del hecho de que el Sol y la Luna causan las mareas, me siento entusiasmado (a).
- 13.8 Me siento estusiasmado (a) cuando observo cómo se reparan o fabrican instrumentos producidos por la tecnología (autos o artefactos eléctricos) o cuando puedo ayudar en esto.
- 14. A continuación leerás algunas frases que se refieren a cosas que tu padre o tu madre podrían realizar. Por favor, indica marcando con una X cuán a menudo las siguientes frases podrán ser aplicadas a tu madre o padre.

20) Ahora queremos que nos cuentes algo acerca de tu experiencia con la clase de Física o Ciencias Naturales. Por favor, indica marcando con una X cuán a menudo en el transcurso de este año han ocurrido en tu clase de Física o de Ciencias Naturales las situaciones indicadas.

	Padre		Madre			Muy a menudo	A menudo	Algunas veces	Rara vez	Nunca
	A menudo	Rara vez	A menudo	Rara vez		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20.10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
14.12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						



Los niños que ingresan a la educación básica poseen ya una gran reserva de nociones superficiales e imprecisas llamadas preconceptos.

Su Relevancia En Educación Básica

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS CIENTIFICOS

Lucía Santelices Cuevas

Docente Programa de Educación Básica
Facultad de Educación,
Coordinadora de Extensión, Facultad de
Educación,
Pontificia Universidad Católica de Chile.

La asignatura de las Ciencias Naturales en la educación básica tiene tres objetivos prioritarios: 1º internalizar el método científico como herramienta para solucionar problemas; 2º desarrollar los procesos científicos, y 3º conceptuar el mundo de la naturaleza.

Para lograr este último objetivo es fundamental que el alumno alcance la comprensión de un conjunto de conceptos relacionados con las Ciencias Naturales, conceptos que no siempre son claros y que a menudo requieren del alumno de básica una reconstrucción de sus esquemas conceptuales previos, adquiridos en forma autónoma a partir de sus vivencias cotidianas.

El presente artículo revisará algunos aportes en torno a la enseñanza de conceptos científicos para entregar posteriormente proposiciones metodológi-

cas que en el marco del enfoque constructivo de la enseñanza de las Ciencias Naturales, podría ser otra forma de ayudar al escolar a lograr uno de los objetivos de la asignatura: conceptuar el mundo de los fenómenos naturales.

¿Qué son los conceptos?

Es importante iniciar el análisis examinando lo que se ha dado en llamar un concepto. Existen variadas posiciones teóricas frente al problema de qué son los conceptos; sin embargo en ellas se encuentra una constante: "los conceptos serían un conjunto de rasgos abstractos que corresponden a la información común a todos los miembros de la clase y que, por lo tanto, pertenecen a la definición de la misma clase" (P. Moreno, 1985). Por ejemplo: el concepto árbol encierra un conjunto de características aplicables a todos los individuos de

● **Proposiciones metodológicas para ayudar al escolar de básica a formar conceptos de los fenómenos de la naturaleza.**

esa clase: árboles, este conjunto de caracteres o atributos esenciales permite la existencia del concepto árbol en la mente de todas las personas de una comunidad.

Fagné y Briggs (1974) distinguen entre conceptos concretos y conceptos definidos. El primero identifica una propiedad del objeto, o sea, un atributo de él. El segundo requiere la habilidad del individuo para expresar el significado de una clase de objetos o sus relaciones.

Uso del lenguaje

La posibilidad de conceptuar parece estar estrechamente relacionada con el lenguaje, razón por la cual el empleo de éste en la formación de conceptos científicos es objeto de creciente interés. En efecto, el lenguaje es un factor fundamental en el procedimiento de adquisición de conceptos (Medway, 1980; Luria, 1980). La utilización de palabras del lenguaje diario dentro del contexto científico, así como las palabras científicas incorporadas al lenguaje diario han dado lugar a muchos problemas en el aprendizaje de las ciencias.

Numerosas investigaciones realizadas en este campo han descubierto que el uso incorrecto o descuidado de la terminología induce a la formación de errores en la conceptualización científica (Herron, 1979; Gilbert, 1980; Cassels y Johnstone, 1983; Llorens M.J.; Llopis C.R. y De Jaime L. Mac, 1987). Desde esta perspectiva, es de lamentar que los niños de siete años de edad que ingresan a la educación básica poseen ya una gran reserva de nociones superficiales e imprecisas que se han denominado "concepciones espontáneas" o "preconceptos" (Pozo J. Carretero M., 1987). Hoy se acepta que el alumno tiene graves obstáculos conceptuales que le dificultan su comprensión de esos mismos conceptos científicos, por lo cual, el profesor de Ciencias Naturales debería considerar los preconceptos al momento de diseñar sus estrategias de enseñanza.



Los preconceptos dificultan la enseñanza de las Ciencias Naturales y son resistentes a los cambios.

En torno a las concepciones espontáneas

Las diversas concepciones espontáneas que tienen los alumnos con respecto a áreas tan diferentes, como biología, física, química y medicina, comparten características comunes en cuanto a su naturaleza, origen y desarrollo (Pozo J., y Carretero M., 1987): 1º Surgen de un modo natural en la mente del niño, como consecuencia de su interacción cotidiana con el mundo que le rodea. Se estiman como "ciencia intuitiva" y resultan adecuadas para predecir resultados en esas experiencias comunes (Osborne y Freyberg, 1985). 2º Son construcciones personales del alumno, producto de su personal actividad intelectual. 3º Son científicamente incorrectas, porque a menudo el grado de abstracción limitado que el escolar de básica posee, restringe su observación a lo superficial. 4º Suelen ser implícitas, constituyen las "teorías en acción" (Driver, 1983; 1986), y muchas veces el alumno no tiene conciencia de poseerlas y por eso tampoco las expresa. El niño puede predecir correctamente en función de ellas, pero es incapaz de explicar el porqué de su predicción (Pozo, 1987 a). 5º Pueden ser incohe-

rentes o contradictorias entre sí, sobre todo cuando el niño es pequeño y no ha sido capaz de exponerlas. 6º Son resistentes al cambio, las concepciones espontáneas o preconceptos en un mismo dominio se relacionan entre sí y se organizan en forma de teorías, adoptando la forma de estructura jerárquica (Chi, Glaser y Rees, 1982) con una función explicativa, ya que sirven para predecir y controlar acontecimientos (Otero y Brincones, 1987).

De estos antecedentes se infiere que aunque el preconcepto o la "teoría intuitiva" sea errónea, desde una perspectiva científica está basada en una experiencia fenomenológica cotidiana y, por ello, es difícil modificar.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que la eliminación de una hipótesis, mediante su negación, complica no sólo al niño, sino también al adulto (Carretero, 1987; García Madruga y Carretero, 1985; Delval 1975 y 1977). Puede postularse entonces que las personas tienen una tendencia a no descartar una hipótesis cuando piensan que es cierta, aunque existan ejemplos que muestren su falsedad. Esta afirmación podría apoyarse en investigaciones que han demostrado la resistencia que presentan los niños y adolescentes a abandonar las ideas que espontáneamente se han formado acerca de una situación o fenómeno científico (Carretero M., 1987).

Hay que considerar que el niño tiene un **pensamiento operacional concreto**.

Lo que se ha demostrado

A lo anterior se agrega otro antecedente importante para la enseñanza de la ciencia. Durante años, los profesores que asumieron la concepción piagetiana han pensado que si el pensamiento formal actúa con independencia de los contenidos concretos a los que se aplica, proporcionando a los alumnos instancias para estructurar su pensamiento formal, estarían en condiciones de entender cualquier concepto científico. Sin embargo, se ha comprobado que no todos los esquemas formales de pensamiento se adquieren simultáneamente. Se ha demostrado, además, que en la resolución de tareas formales no sólo influye la estructura lógica del problema, sino también el contenido al que **este mismo se refiere**. Esta influencia del contenido está mediatizada por las concepciones previas que el sujeto tiene con respecto a ese contenido (Pozo J., 1987). Adultos universitarios especialistas en disciplinas distintas de las Ciencias Naturales, capaces de razonar formalmente en su área de especialidad, **resuelven** problemas de física con un nivel de habilidad equivalente al de un alumno de séptimo año de básica (Pozo, 1985, 1987 b).

Importa el problema metodológico

De estos antecedentes se colige que el desarrollo del pensamiento formal, aunque es condición necesaria para acceder al conocimiento científico, es insuficiente para lograr por sí solo los objetivos de la asignatura; para modificar los **preconceptos**, frecuentemente erróneos, que poseen los alumnos de básica acerca de la ciencia. Desde esta perspectiva es dable postular que la **enseñanza** de las Ciencias Naturales basada sólo en el ejercicio del pensamiento formal resultará deficiente si no se **atiende** también al problema metodológico que subyace a la adquisición de los preconceptos relacionados con la ciencia.

Un análisis de la actual enseñanza de conceptos científicos a nivel de la educación general básica permite concluir que al parecer no existe una estrategia didáctica **específica** para tal efecto. La revisión de los textos de estudio que se utilizan hoy en este nivel educacional no señalan ningún enfoque psicológico particular, sino más bien entregan al niño un conjunto de "conceptos científicos



● El empleo del lenguaje es fundamental en la formación de conceptos científicos.

cos definidos", a menudo fuera de un contexto significativo para él y sin indicios de preocupación o enlace con las concepciones intuitivas que probablemente trae al aula. Sería lícito, por tanto, predecir que **en el mejor de los casos**, los niños podrían memorizar, pero sin esperar que formen ideas en el campo de las Ciencias Naturales.

Modelos de enseñanza

Frente a la importancia del problema, han surgido en los últimos años numerosos modelos de enseñanza de conceptos científicos (Nussbaum y Novick, 1982); Osborne y Freyberg, 1985; Pozo, 1987), los cuales si bien tienen diferen-

cias, coinciden plenamente en varios aspectos. En primer término, son eclécticos, es decir, utilizan aportes de distintas corrientes psicológicas del aprendizaje y, en segundo término, todos indican una estrategia de enseñanza que contempla tres fases: 1º Presentación del material científico, siendo fundamental en esta etapa hacer explícitas las concepciones espontáneas de los alumnos; 2º resolución de las discrepancias entre los preconceptos y los conceptos científicos presentados, y 3º consolidación de los conocimientos nuevos. Se ha sugerido que en esta tercera fase debería aplicarse el nuevo conocimiento científico o "teoría" a la resolución de problemas, que el alumno previamente resolvería con sus preconceptos.

Alternativa metodológica

La adopción de estos modelos supone un reto para el profesor de Ciencias Naturales, porque implica que para **emprnder** la enseñanza de un simple concepto debería no sólo conocerlo científicamente en profundidad, sino también comprender las concepciones previas o preconceptos del niño, con el fin de tener claras las diferencias entre ellas (Cosgrove y Osborne, 1985). ¿Qué se podría sugerir como alternativa metodológica al profesor de educación básica que debe iniciar la conceptualización científica en los primeros años de básica?

Relación del niño con la realidad

En primer lugar, considerar que el niño tiene un **pensamiento operacional concreto**; por tanto, sobre los siete años puede volverse dentro de sus esquemas y construir los conceptos de clase, relación, número, peso, tiempo, etc., sin embargo, sólo lo logrará si interactúa con la realidad.

J. Brunner plantea que el aprendizaje de conceptos se logra si se respeta la secuencia siguiente: 1º Se deja actuar al niño sobre el objeto (modo enactivo);

● En la actualidad no existe, al parecer, una estrategia didáctica específica para la enseñanza de las Ciencias Naturales.

2º se presentan imágenes que representen el objeto, induciendo al recuerdo e imaginación (modo icónico), y 3º se estimula al niño para expresar simbólicamente lo aprendido, por ejemplo, utilizando el lenguaje (modo simbólico). Siguiendo esta secuencia, es posible estudiar formas que faciliten la interacción del niño con el fenómeno natural que se quiera enseñar. Conviene que el profesor analice todos los conceptos definidos, involucrados en ese fenómeno para concretarlos, pues no se puede interactuar con una "definición", que a menudo el niño no comprende.

Variadas posibilidades del concepto concreto

En segundo término, entregar variadas posibilidades del concepto concreto. Por ejemplo, si desea enseñar las partes de la planta, no basta que el niño las reconozca en un solo espécimen vegetal, sino en una amplia gama de ellos.

A continuación es ideal hacer interactuar al niño con otro ser vivo, estimulándolo para llevarlo a reconocer las diferencias anatómicas entre él y un modelo vegetal desconocido. Una vez terminada la etapa de ejercicio, las actividades se podrán realizar en función de imágenes. Se van presentando las partes de la planta aislada y el niño la "construye", reconociendo entre tarjetas aquellas imágenes que no corresponden al concepto estudiado. Finalizado el ejercicio del modo icónico, es positivo iniciar el trabajo con el modo simbólico. El profesor pide a cada niño que proponga una definición o explicación del concepto estudiado. Es conveniente discutir y analizar cuál es la definición más clara del mismo. En este momento se puede hacer un juego: un niño sale de la clase, entre todos preparan la definición, por ejemplo, de la raíz, y el niño después de escucharla, debe reconocerla.

En la etapa de ejercitación con el modo enactivo, el profesor está atento y reconoce los preconceptos que los niños traen, sobre todo tratándose de realidades de la naturaleza, con los cuales han tenido contactos previos.

Si se desea trabajar el concepto de velocidad se podría utilizar una guía de trabajo, como la siguiente:

Objetivo: Descubriendo un nuevo concepto científico

Materiales: 3 autitos, 3 cartones, 3 reglas, clips.

Actividades:

1º Ubica el autito sobre el cartón y describe lo que sucede.

2º Pon bajo el cartón, en uno de sus extremos:

- a) la caja más pequeña.
- b) ubica ahora el auto en la parte más alta del cartón.
- c) describe brevemente lo que observas.

3º Repite la actividad anterior, registrando con golpes de palmas el tiempo que demora el auto desde el punto inicial a la superficie de la mesa. Mide también la distancia recorrida por el móvil, desde el punto de partida hasta su detención.

- a) Registra sus resultados en el espacio en blanco.

- b) Dibuja la situación observada.

4º Repite la actividad del punto 3º, cambiando I por caja mediana y II por caja grande.

Registra sus resultados de I y II en el espacio en blanco

- a) _____
- b) Dibuja lo observado en ambos casos.

5º Ordena los resultados obtenidos en las actividades 3 y 4, a y b, en la tabla de registro:

Cajas	Nº golpes de palmas	Distancia



El ideal es hacer interactuar al niño con otro ser vivo.

6º Basándote en los resultados ordenados en la actividad N° 5, explica con tus propias palabras el fenómeno observado.

7º Señala un ejemplo que confirme la explicación dada en el punto 6º.

A continuación se presenta una serie de situaciones que representan ejemplos del fenómeno estudiado.

8º Marca con una V si es verdadero y con una F si es falso.

— Si aumenta la distancia, manteniéndose el tiempo, entonces "el



Una vez **concluido** el ejercicio las actividades se pueden realizar en torno a imágenes.

fenómeno estudiado" aumenta su valor.

— Si aumenta la distancia y el tiempo en la misma proporción, entonces el fenómeno estudiado mantiene su valor.

— Si disminuye la distancia y se mantiene el tiempo, entonces el fenómeno estudiado aumenta su valor.

Felicitaciones por el trabajo; ¿sabes cuál es el concepto? Anótalo en el espacio en blanco.

Bibliografía

CARRETERO, M. "A la búsqueda de la génesis del método científico: un estudio sobre la capacidad de eliminar hipótesis". En *Infancia y aprendizaje*, N° 38, 53, 1987.

CARRETERO, M. y GARCIA Madruga, J. "Lecturas de psicología del pensamiento". Editorial Alianza, Madrid, 1984. En *Infancia y aprendizaje* N° 38, 46, 1987.

COSGROVE, M. y OSBORNE, R. "Lesson frame works for changing children's ideas". En R. Osborne y P. Freyberg: *Learning in Science*. Hong-Kong: Heinemann, 1985.

CASSELS, J.; JOHNSTONE, H. "The meaning of words and the Teaching of Chemistry". *Education in chemistry*, Jan, 10, 1983.

DRIVER, R. "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos". *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), 3, 1986.

GAGNE, R. y BRIGGS. L. J. La planificación de la enseñanza. Sus prin-

cipios. Editorial Trillas, México, 1978.

GILBERT, J.; OSBORNE, R. "I Understand, but don't get it. Some problems of Learning Science". *School Science Review*, 61 (218), 664, 1980.

HERRON, J.D. "Hey, Watch your language". *Journal of Chemical education*. Vol. 56, 330, 1979.

LLORENS, J.; LLOPIS, R. DE JAIME Ma C. "El uso de la terminología científica en los alumnos que comienzan el estudio de la Química en la enseñanza media. Una propuesta metodológica para su análisis". *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 5, N° 1, 33, feb. 1987.

LURIA, A.R. *Lenguaje y pensamiento*. Editorial Fontanella, Barcelona, 1980.

MEDWAY, P. "Understanding Children Talking". Citado en *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 5, N° 1, 33, febrero 1977.

MORENO, F.P. "Enseñanza y aprendizaje de conceptos en la adolescencia". *Estudios Pedagógicos* N° 11, 27, 1985.

NUSSBAUM, J.; NOVICK, S. "Brainstorming in the classroom to invent a model: a case study". *School Science Review*, N° 221, 771, 1981

OTERO, J.; BRINCONES, Y. "El aprendizaje significativo de la segunda ley de la termodinámica". *Infancia y aprendizaje* N° 38, 1987.

POZO, J. "Y, sin embargo, se puede enseñar ciencia". *Infancia y aprendizaje* N° 38, 109, 1987.

OSBORNE, R.; FREYBERG, P. "Learning in Science". Hong-Kong: Heinemann, 1985. Citado en *Infancia y aprendizaje* N° 38, 43, 1987.

POZO, J.L. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Editorial Visor, Madrid, 1987.

POZO, J.; CARRETERO, M. "Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas; ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y aprendizaje* N° 38, 35, 1987.

Manuel Dannemann
Universidad de Chile
Sociedad Chilena de Historia y Geografía

- Novedosa forma de enseñar historia a través de la participación directa de los propios niños.

LAS FOTOGRAFÍAS QUE ILUSTRAN ESTE ARTÍCULO, FUERON TOMADAS POR MANUEL DANNEMANN



**Madre Pehuenche de Trapa-Trapa,
VIII Región**

Un proyecto novedoso

PARA QUE LOS NIÑOS DE CHILE CONOZCAN SU PATRIA

El 20 de noviembre de 1985, a través de la Comisión Nacional Chilena de Cooperación con la UNESCO, presento a esta institución internacional un proyecto denominado "Aportes de la cultura folclórica al proceso educacional básico de Chile", con el patrocinio de la Sociedad Chilena de Historia y Geografía, cuya sección de Folclore quedó encargada de desarrollar el trabajo de investigación propuesto.

En la escueta terminología de la UNESCO, el tema correspondió a "la cultura y el futuro"; el objetivo fue "promover el inventario, acopio, estudio, protección y difusión del patrimonio no físico". La actividad se refirió al conocimiento de las "tradiciones orales"; el apoyo solicitado consistió en la "contribución financiera para efectuar las salidas a terreno y el registro audiovisual de los materiales", así como la "prestación para la publicación de obras seleccionadas en la lengua nacional". La descripción del proyecto se resumió en "proporcionar ejemplos seleccionados de la cultura folclórica a los alumnos de escuelas de educación básica, para acrecentar su comprensión de la realidad nacional por medio de expresiones de fuerte identidad local, y obtener una amplia visión de las semejanzas y diferencias del gran sistema étnico-social del país. Asimismo, entregar orientaciones pedagógicas a través de dicha cultura, para lograr que su tradición histórica muestre vías de realización de carácter auténticamente chileno en consonancia con la cultura universal".

El porqué del título

Ya durante el diseño de este proyecto y, muy especialmente mientras avanzaba su ejecución, después de haber sido aprobado en noviembre de 1986, surgió

- **Alumnos de nivel básico rural intercambian en forma espontánea, sus vivencias a compañeros de otras localidades, acerca de su mundo geográfico y cultural.**

en mí el deseo de que pudiese ser útil para que los niños de Chile conocieran su patria, tanto los que participaran directamente en él como ojalá todos los demás alumnos de educación básica de nuestro país, gracias a medios de difusión y de extensión disponibles a corto y mediano plazo, como serie de diapositivas, diaporamas, cartillas pedagógicas, artículos, libros, con el necesario incentivo y planificación de sus profesores.

Por lo tanto, este lema se constituyó en el fin primordial de mis esfuerzos, convencido de estar frente a la hermosa posibilidad de que un grupo de alumnos de nivel básico lograra entregar sus conocimientos, ideas, aspiraciones, contado una parte de lo que para ellos es Chile de una manera vivencial, a otros alumnos del mismo nivel; que los niños de Chiloé supieran cómo es la región andina por los testimonios infantiles de ésta; que los de condición étnico-social mapuche aprendieran cómo viven los de las grandes ciudades, provenientes de un mestizaje europeo-americano. Y así, que en un intercambio abierto y enriquecedor, lo que hasta ahora se había comunicado, y aprendi-

do, principalmente por una normativa establecida por los mayores, profesores, padres, apoderados y otros, con determinados instrumentos metodológicos se diversificara y complementara con otro modo de conocer el mundo, con otra versión de testimonios de vida, en la oral reciprocidad de niño a niño.

Fundamentación de este proyecto

Se planteó de acuerdo con la necesidad de que los alumnos de educación básica pudieran comparar culturas locales y regionales, para entender la unidad nacional, en este caso con la eficacia de dos poderosos factores: la paridad receptiva y el recurso oral.

Testimonios de niños

En cuanto al primero de estos factores, se consideró que la mutua transmisión de mensajes de niños podía alcanzar una penetración rápida y directa, sin las dificultades normales de la verticalidad profesor-alumno ni las limitaciones inherentes a los textos escolares. Nadie mejor que un niño que siente profundamente suyo el microsistema en el cual existe, puede traspasar con más diaphanía y emoción ese sentido de pertenencia y su saber sobre ese mundo propio. Por eso, su testimonio no se queda en recuentos y descripciones de personas, paisaje, clima, flora, fauna, empleo del espacio, organización social, comportamiento cultural, sino que da fe, y he ahí lo importante, de su percepción de que esa tierra, ese cielo, agua, bosque, animales, hombres y mujeres y otros niños, no sólo están con él, sino que también son de él, por la consonancia que tiene para él su micro-mundo, y así nos obsequia el testimonio de sí mismo.

Esta transferencia circular testimo-

nial, si bien conduce por caminos de diversidad a una noción de unidad, ayuda a recalcar, generalmente por contraste, la presencia de componentes peculiares de las formas de vida de cada lugar y hasta de pequeños sectores de ellos. Vale decir, la especificidad local según la antropología (Dannemann y Munizaga, p. 79), lo que además de vitalizar la identidad, proporciona a los profesores rurales múltiples y válidos recursos para enseñar los contenidos programáticos de las distintas materias y guiar la socialización de sus alumnos, con cuidado y respeto por el relativismo cultural de cada microsistema, sin dañarlos, sin producir efectos irreparables de autovergüenza en sus miembros, sean niños o adultos, como se comprueba en investigaciones recientes de Hans Gundermann y otras anteriores de Sonia Sotomayor y Conrado Pérez.

Comunicación oral

Con respecto al factor oral, insistiré esta vez en que esta clase de comunicación no es sólo la más espontánea, inmediata, expresiva, la que más mueve a la acción, sino que su uso revela una determinada concepción del mundo, una manera de contarlo oralmente entendido. No se trata pues, de simples diferencias formales entre la comunicación escrita, la gestual y la oral. Por esta razón, deliberadamente busqué obtener, más que una intercomunicación, por incisiva que fuese, una interacción psicosocial de los alumnos participantes en mi proyecto, mediante un ir y venir recreador de sus situaciones particulares en el ambiente de la cultura y en el ambiente de la naturaleza, según conceptos del antropólogo Herskovits.

Pequeños historiadores

Pienso que se está iniciando así una historia oral, una versión histórica de la vida cotidiana. Quienes la narran, niños de Chile, ignoran que cada uno de ellos contribuye a hacer una historia de su país. Una de las obligaciones del responsable de esta iniciativa, quien ha escrito este artículo, consiste en darles a saber a estos pequeños historiadores lo que han conseguido sin proponérselo, esta vez con la ayuda de la *Revista de Educación* y de los profesores que recojan mi mensaje. Porque he querido dar una oportunidad que estimule a niños de muy distintas localidades para que cuenten lo que conocen, lo que viven y lo que pretenden alcanzar. Y aunque la extensión del tiempo al cual pertenecen sus vivencias sea reducida, aunque sus relatos tengan temas par-

- Nadie mejor que un niño que siente profundamente suyo el lugar donde vive, puede traspasar con más diaphanía y emoción ese sentido de pertenencia y su saber.

ciales y aunque los narradores sean sólo de una cincuentena de lugares, creo que estamos frente a un aporte al significado de nuestro tiempo. Y así como hemos dejado a los expertos historiadores académicos que busquen y seleccionen su información a través de archivos, bibliotecas, epistolarios y otras fuentes, para después decidir qué hechos son históricos y cuál es la historia, dejemos ahora que unos trecientos niños de Chile muestren una veta histórica. Una historia oral de su cultura, a otros habitantes de su país, para que esta nación también sea conocida por una historia contada por sus niños, dimensión expansiva que le habría agradado a Juan Gómez Millas, quien afirmara que "el hombre y sus obras sólo pueden ser comprendidos históricamente".

Educación y folclor

En un apéndice de la formulación de este proyecto se puso énfasis en que la educación formal está organizada, en gran medida, según principios, planes, programas, métodos y objetivos, que, a menudo, constituyen factores muy diversos y a veces antagónicos de los modos de vida habituales de los alumnos de educación básica, produciéndose, en consecuencia, tensiones y discordancias entre la aludida educación sistemática y los restantes procesos de adquisición de cultura y de incorporación social. Ante este evidente problema, de complejo examen y difícil solución, se optó por la alternativa de investigar manifestaciones de la llamada cultura folclórica y de proponer su uso pedagógico en la educación formal, reabriéndose el polémico y ya antiguo asunto de la aplicación del folclor en esa área educacional, en circunstancias de que en relación con él aún predominan, notablemente, una falaz y rígida caracterización de cosas folclóricas, discutidas por el autor de este artículo en varias ocasiones (Dannemann, 1983). Y un acopio de esas cosas folclóricas para construir repertorios, por lo común de cantos y danzas, aprovechables en espectáculos escolares extraprogramáticos, repertorios en los cuales abundan elementos ajenos a la realidad cultural de los alumnos que deben aprenderlos, como comenta críticamente la estudio-



Alumnos participantes de la Escuela G-207 de Las Ramadas, IV Región, junto a su profesora, Eva Fuentes.

sa argentina Martha Blache (pp. 287-290).

Comportamiento cultural

Cuando se habla de cultura folclórica a la luz de conceptos antropológicos actuales, no se restringe su campo a una colección de formas orales y objetos ingenuos en vías de extinción, correspondientes a pequeños grupos de precarias condiciones socioeconómicas, sino que se la concibe como una clase de conducta, como una instancia del comportamiento humano, del más alto grado de pertenencia comunitaria recíproca para quienes la han hecho suya, mediante cuya práctica sus usuarios alcanzan una coparticipación de enorme fuerza social, con el consecuente acrecentamiento de su identidad cultural y de su cohesión grupal. Se podría afirmar, entonces, que el folclor es el comportamiento cultural más representativo de la identidad de los grupos humanos.

La búsqueda, obtención y difusión de la cultura folclórica, han sido actividades constantes de los profesores de educación básica en Chile en los últimos treinta años, quienes han contribuido a dignificarla, contrarrestando, en cierta medida, la profusión comercial de productos foráneos, y estimulando la sensibilidad de sus alumnos a un acercamiento a sus tradiciones locales.

Lo que omití pronunciar

Sin embargo, mientras que los estudiosos del folclor y los profesores interesados en su aplicación pedagógica salen a descubrirlo, a rescatarlo y conservarlo, con ideas preconcebidas, y preguntan por él, con insistencia y hasta con impaciencia a los sorprendidos cultores de esa clase de tradición, la mayoría de los cuales nunca lo ha oído nombrar; por mi parte, durante todo el trabajo de campo de este proyecto, siempre omití pronunciar este vocablo o referirme siquiera indirectamente a él. Evité denominaciones y nociones de gabinete que lograsen desconcertar o presionar a mis bien dispuestos y veraces colaboradores, y me alejé todo lo que pude de mi hipótesis conceptual de la cultura folclórica, la cual, finalizada la investigación, fue básicamente confirmada.

Una recomendación

Este procedimiento me produjo una de las satisfacciones más significativas en el desarrollo de mi proyecto, y me dejó una lección que modestamente re-

comiendo a los profesores para quienes el folclor es un recurso de formación humanística de sus alumnos, no un artificial invento de los folcloristas. Porque aprendí en cada localidad donde conversé, caminé, miré y sentí, su pequeño universo, con los niños que me acogieron y acompañaron, que el denominado folclor es un trozo de la cultura cotidiana, no sustancialmente distinto de la cultura general, sino que se halla en una situación comunitaria especial en una de las vertientes de la tradición de cada grupo. Así, quienes se comporten folclóricamente no tienen conciencia de hacerlo, como ocurre con toda la cultura; simplemente lo viven. Y los responsables de su observación, de su descripción y de su verificación, somos quienes debemos comprobar, una y otra vez, hasta llegar, si es posible, a una aceptable teoría de la cultura folclórica, que connotación posee su uso, cuál es la potencia de su representación, cómo se ejecuta su comunicación, hasta dónde alcanza su profundidad identificadora.

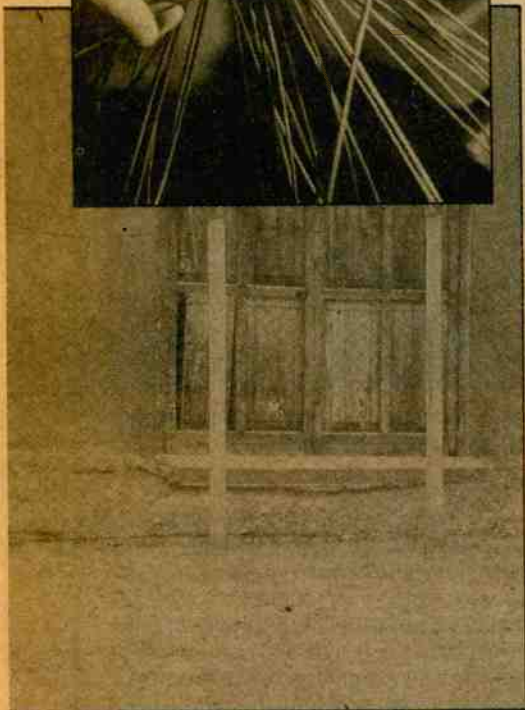
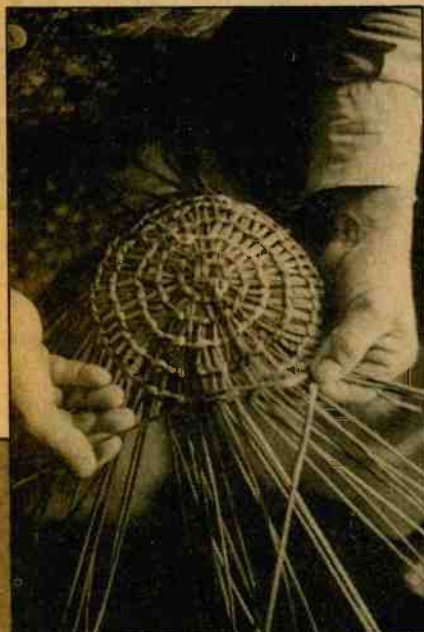
Lo más importante

Después de observar el funcionamiento de estos factores, y de participar en actividades culturales considerados folclóricos en varios lugares de investigación, opté por índices relevantes que me permitiesen evidenciar, sin separarlos de su ambiente, los juegos, narraciones, cantos, artesanías, viviendas, más propios, en cuanto auténticos; más cohesivos, para poder probar en las posteriores etapas de intercambio de formas de vida de los microsistemas de mis colaboradores, a través de medios audiovisuales, conforme a la metodología pragmática del proyecto.

Hacia una evaluación

Cuando termine el procesamiento de los materiales obtenidos y quede mejor diferenciada la connotación de la subcultura folclórica, someteré mi trabajo a la evaluación más certera y fidedigna: la de los niños que me dieron su saber y a los cuales se los devolveré en las ya citadas unidades audiovisuales con comentarios de diversa índole, para que ellos mismos distingan los comportamientos folclóricos de los no folclóricos, con sus nomenclaturas y opiniones. Y si pueden hacerlo sintiendo que los primeros son los de su mayor pertenencia, los más específicamente locales, los que más los identifican con su mundo, entonces su evaluación será aprobatoria y ellos habrán reforzado sus vínculos de unión con sus microsistemas, relacio-

Técnica de la cestería de junquillo, Cahuach, Chiloé.



nándolos, asimismo, con otros del gran sistema étnico-social chileno.

Relato de un niño

Recuerdo que un niño de la localidad de El Principal, comuna de Pirque, Región Metropolitana, me narró un cuento de Pedro Urdemales y me dio a conocer cuándo y por qué lo relataba, qué significado tenía para él compartirlo con otras personas y reconocerlo como suyo, cómo lo había adquirido y de qué manera lo comparaba con otros conocidos en la escuela. Entonces comprendí mejor que nunca la relación entre el que pudiera llamarse cuento folclórico y el no folclórico. Me sorprendí ante los atributos de aplicación pedagógica de las aventuras de Pedro Urdemales, y me pregunté si hoy los profesores recurren a ellas, si las recrean con sus alumnos, disfrutando de la astucia, de la chilenidad, de quien es el hombre más célebre de la historia oral latinoamericana.

Lo que buscó y trató de obtener este proyecto

Puede resumirse en dos planos: uno que atañe a la concepción del mundo y otro formado por rubros culturales específicos.

Es necesario tener muy presente que esta concepción del mundo se ha inferido sólo de niños de localidades rurales, ya que ése fue el ámbito territorial de este proyecto. Ella está compuesta por los siguientes elementos.

En primer término, el que puede denominarse centro de la existencia espacial, el microsector, la unidad geográfica menor en la localidad de arraigo. Con su tamaño, sus bondades y defectos, con su grado anímico de pertenencia, su comparación con otros lugares conocidos pero que están separados de ese centro primario.

En la mayoría de los casos, con muy pocos o sin ningún titubeo, mis colaboradores escolares nombraron su propio micromundo con un especial sentido de compenetración, en una reciprocidad inseparable.

Preguntas

Para descubrir esta vinculación solicité respuestas a preguntas que se formularon en los siguientes términos:

¿Cómo se llama la parte de este lugar donde vives? ¿Es grande o pequeña? ¿Por qué encuentras que es así? ¿Es bonita o fea? ¿Por qué lo piensas? Grande o pequeña, bonita o fea, ¿te gusta o no? ¿Por qué? ¿La sientes tuya? ¿De qué manera? ¿En qué otros lugares has estado? ¿Cómo los comparas con la localidad donde vives?

Cielos nublados en el pueblo de Quiriquina, comuna El Carmen, VIII Región.



Sonrisas de niños en Las Cabras, Cocalán, VI Región.



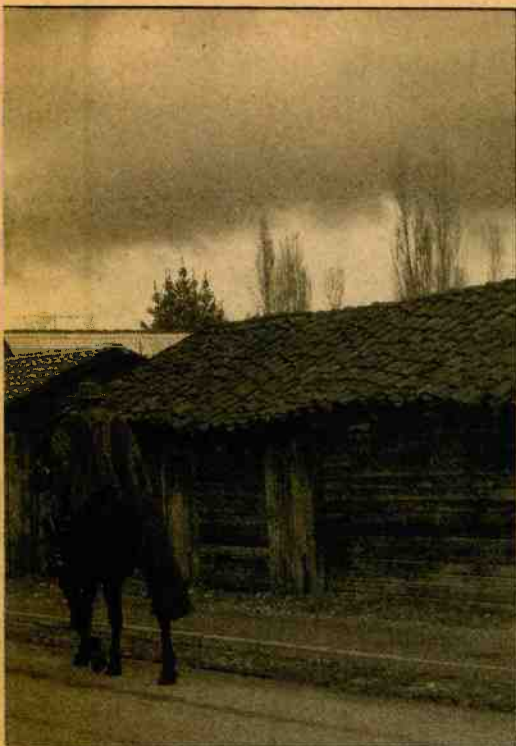
El paisaje y el niño

En segundo lugar, en esta concepción del mundo quedó incluido el ambiente relativo al paisaje y al clima locales con énfasis en la fauna y flora, ésta con particulares referencias a nombres y funciones de plantas medicinales. Al respecto, no se trató de encontrar sólo o principalmente datos empíricos propios de este medio natural, sino que la relación de los niños, observadores y usuarios, con él. En otras palabras, averiguar en qué medida y cómo se produce una participación de estos niños en su pais-

saje, cómo lo entienden y lo proyectan en sus ideas y actitudes.

Programa de vida

Por último, en este plano se consideró un programa de vida, tomando como punto inicial inmediato la relación casa-escuela, como una ecuación de síntesis de ser miembro de un microsistema en un espacio y en un tiempo determinado. Aquí los interrogantes requirieron respuestas a dos presuntas aspiraciones: la de permanecer o salir del micromundo del presente y la de desear o no el



logro de una o más metas futuras en cuanto a la adquisición de roles y de situación.

Informaciones diversas

El segundo plano, como ya se dijera, compuesto por rubros culturales específicos, incluyó informaciones sobre juegos, cantos y danzas, narraciones (cuentos en un sentido estricto), seres míticos, artesanías, instrumentos de trabajo, comidas y bebidas, viviendas y ceremoniales profanos y religiosos.

Sin duda que este conjunto de expresiones, esto es, de bienes con sus respectivos usos, constituye una parte de lo que podría ser un universo cultural mayor o global. Pero de acuerdo con una necesaria selección de las formas empíricas que se estableció en el plan de este proyecto, se aceptó el nivel orgánico de estos rubros, cada uno de ellos en cuanto un subsistema de una estructura más amplia. Se buscó el conocimiento y la práctica que sobre ellos tienen quienes fueron nuestros informantes colaboradores, en circunstancias de que en algunos casos se recibió una abundante información acerca de rubros que, por razones de edad, no son practicados por los niños. Lo cual, también, resultó de gran interés, en lo que hace a la perceptibilidad y a la valoración que los miembros infantiles de un grupo posee de manifestaciones culturales, que sólo pueden ser usadas por personas que han ingresado decidida-

mente a etapas posteriores del ciclo vital.

De estos rubros, los cuatro primeros se mueven en una órbita de preeminencia espiritual. Los cuatro siguientes centran su empleo en satisfacciones de índole fundamentalmente material. Y en los que aparecen en el último lugar de la nómina, los ceremoniales, existe una confluencia, de algún modo ritual, de bienes espirituales y materiales.

La sinceridad infantil

Esta suerte de historia oral contada por los niños de Chile nos habla de la significación de sus perspectivas, de su destino cercano y distante, de lo que hoy son y de lo que desean ser, con grandes sorpresas para quienquiera sea el investigador de estos horizontes infantiles. El cual, a medida que avanza en su tarea, va encontrando diagnósticos y pronósticos hechos con la magnífica sinceridad de los niños en un mundo que sienten suyo y a través de su realidad cotidiana.

Los testimonios iniciales me empujaron a visitar los sitios donde agonizan las viejas casas y a mirar la vanidosa aparición de las modernas; a presenciar los ejercicios lúdicos de grandes y pequeños; a descubrir la destreza del uso de las herramientas en la construcción de una rueda de carreta; a escuchar las pruebas verbales de las víctimas de los brujos; a distinguir regiones y localidades por los ingredientes y sabores de sus alimentos; a lamentar la decadencia de ceremonias festivas y no festivas, de inmenso poder de cohesión social, depositarias de una riquísima y activadora tradición, sustituidas, cada vez con más ímpetu, por espectáculos masivos, algunos originados en esas mismas ceremonias, con groseros efectos de mutilación, deformación y de irreparable pérdida de su legítima función.

Cada uno de estos rubros es un capítulo temático de una historia oral, si bien en el gran sistema de la cultura a que pertenecen se hallan en permanente interacción por el uso que sus cultores hacen de ellos.

El territorio de la investigación

Las localidades donde realicé mi trabajo de campo y a las cuales debo volver para comprobar los aciertos y deficiencias de este proyecto, llegan a la cantidad de cincuenta, lo que estuvo condicionado por los medios de financiamiento disponibles y por el plazo de término de esta investigación.

Elas corresponden a todas las regiones del país, excepto la XII y la Antártica Chilena. Pero como no he finalizado el

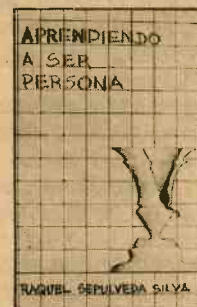
COLECCION DE TU A TÚ



Nº 1
Tus problemas
El psicólogo responde.
Alfredo Ruiz



Nº 2
Modificación del comportamiento y autorrealización. Jorge Renato Johann



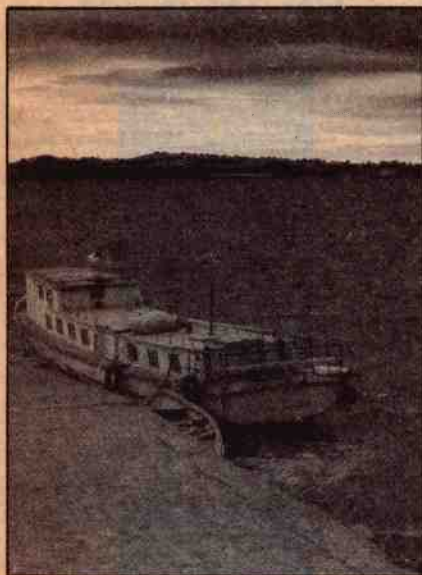
Nº 3
Aprendiendo a ser persona.
Raquel Sepúlveda S.

UNA COLECCION DE



EDICIONES PAULINAS

Adquíralas en las
librerías San Pablo:
Avda. L.B. O'Higgins 1626 - Tel.
6989145
y Avda. Providencia 1649 - Tel.
2740068
Casilla 3746 - Santiago.
o en su librería de preferencia.



Lancha usada para llegar a las islas de Quinchao, Chiloé.

procesamiento de todo el material obtenido, ya que mis salidas a terreno concluyeron durante el verano de 1988, lo expresado en este artículo se desprende de mis experiencias con alumnos del segundo ciclo de educación básica, de las escuelas de los lugares que paso a mencionar: Belén y Sobraya, de la I Región; Caspana y Río Grande, de la II; Chamonate, de la III; Cuncumén, Llimpo, Las Ramadas y Tulahuén, de la IV; San José y Tunquén, de la V; El Principal de la Región Metropolitana; Las Palmas de Cocalán, de la VI; Pencahue, de la VII; Cocholhue, Hualqui, Queuco, Quiriquina y Trapa-Trapa, de la VIII; Huefelcomuy, de la IX; y Cahuach y Quenac, de la X.

Es inquestionable que el sector del país que pudo cubrir este proyecto, y por lo tanto, el número de colaboradores-alumnos, de acuerdo con un promedio de seis informantes principales por escuela, deben considerarse en los límites de una primera etapa, en la esperanza de que su ampliación e intensificación en el futuro consigan nuevos aportes y enmienden errores de esta iniciativa.

Consideraciones finales y acción de gracias

Creo haber mostrado algunos caminos para una forma de incorporación de escolares chilenos en el proceso de educación formal, con mi deseo de que sean útilmente transitables para los profesores rurales de mi país, porque si comencé este proyecto con mucho entusiasmo, éste se fortaleció durante su desarrollo con la ayuda que recibí. Por



Toda la familia en la producción de chicha, X Región.

eso quiero agradecer el incentivo y el patrocinio que me fueron dados por la Sociedad Chilena de Historia y Geografía desde que presenté mi postulación a la UNESCO, a cuya Comisión Nacional Chilena perteneciera Adriana Ojeda, quien, oportuna y eficientemente me proporcionó la información necesaria para elaborar el diseño del proyecto. Mi gratitud para los funcionarios de las diferentes instituciones que me apoyaron, muy especial para los directores y profesores de las escuelas donde trabajé, amables y generosos, como son los maestros rurales de nuestro Chile, y cuyos nombres indicaré en otra publicación más extensa que preparamos con el profesor Jaime Vergés, de la Universidad Católica. Gracias a mis amigos y colegas de muchas partes del país. Y a los niños que me regalaron su visión del mundo, sus conocimientos, con alegría y sinceridad, un porvenir feliz y mi recuerdo imborrable.

Bibliografía

BLACHE, Martha. "Folclore y educación. Reflexiones sobre un tema" *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, Buenos Aires, N° 9, 1979-1982, pp. 281-291

DANNEMANN, Manuel. "La cultura de la simetría". *Aisthesis*, Santiago, N° 15, 1983, pp. 29-36.

DANNEMANN, Manuel y MUNIZAGA, Carlos. "La Antropología", *Revista Chilena de Humanidades*, Santiago, N° 2, 1982, pp. 77-94.

GOMEZ MILLAS, Juan. *Estudios y consideraciones sobre universidad y cultura*, Santiago, Talleres de la Corporación de Promoción Universitaria, 1986.

GUNDERMANN, Hans. "Un ensayo de crítica a los programas educacionales aplicados a los aimara", *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago, Vol. 1, N° 3, 1986, pp. 161-181.

HERSKOVITS, Melville. *El hombre y sus obras*, México, D.F. Fondo de Cultura Económica, 1952, traducido del Inglés por M. Hernández.

SOTOMAYOR, Sonia y PEREZ, Conrado. "¿Cómo percibe el mapuche a la escuela?". *Revista de Educación*, Santiago, N° 60, enero-febrero de 1977, pp. 40-42



EDITORIAL UNIVERSITARIA

TEXTOS DE ESTUDIO '89

Señores profesores:

Editorial Universitaria les recuerda que tiene a su disposición la más completa línea de textos para la educación chilena:

PREESCOLAR

- *A la rurrupata*, de *Mario Baeza*.
- *Frisos y murales didácticos ABC y 1,2,3*, para el apresto de la lecto-escritura y cálculo.
- *ABC Happy English*.
- *Cantando con Mazapán... juguemos* (con cassette).
- *Semillita*, de *Ana M. Isla*. Texto para el párvulo de 5 a 6 años.
- *Mi libro para crear y pintar*, de *Francisca, Alejandra y M. José Palma*.

EDUCACION BASICA

- *Hi-Friends 7º Básico*, de *Edith Mützel y otras*.
- *Hi-Friends 8º Básico*, de *Edith Mützel y otras*.
- *Taller de Educación Técnico Manual*. Tomo I y II, de *Juan Cartes*.
- *Serie Pablito aprende ortografía solito*, cuadernos 1, 2, 3, 4, de *Cecilia Beuchat y otras*.
- *Castellano 3º Básico "Llega un amigo"*. Nueva versión de *C. Maldonado y L. Araya*.
- *Comprensión de lectura* (para 1º y 2º básico), de *Clementina Maldonado*.
- *Taller de escritura*, de *Mabel Condemarín y Mariana Chadwick*.
- *Historia de mi país*, de *Sergio Villalobos y Marta Finterbush*.

EDUCACION MEDIA

- *Castellano 4º Medio*. *Scarpa, Pérez y Massone*.
- *Biología 3º Medio*, de *Toro y Frederick*.
- *Biología 4º Medio*, de *Zárate y Molina*.
- *Matemática 3º Medio*, de *Carlos Mercado Sch.*
- *Matemática 4º Medio*, de *Carlos Mercado Sch.*
- *Introducción a la vida cívica*.
- *Método de guitarra chilena*, de *Rodríguez y Kaliski*.
- *Los presidentes en la Historia de Chile*, de *Bernardino Bravo*.

- *La Química*, Tomo I y II, de *Claudio Gebauer*.

LIBROS INFANTILES Y JUVENILES

- *Cuentos con algo de mermelada*, de *Cecilia Beuchat*.
- *Tesoro de la infancia*, de *Teresa Clerc y otros*.
- *Ur y Macarena*, de *Elena Aldunate*.
- *Arcoiris de poesía infantil*, de *Clementina Maldonado y Lucila Araya*.
- *El libro de las maravillas*, de *Marco Polo* (adaptación).
- *De norte a sur con mazapán*, del grupo *Mazapán*.
- *La hacedora de claros y otros cuentos*, de *Jacqueline Balcells*.
- *Empecemos a cocinar*, de *Lily Ariztía y Paz Lira*.
- *Contando antiguos cuentos, 1, 2 y 3* recopilación, de *M. Luisa Vial*.
- *Animales, Animalitos y Animalotes*, de *Ana María Güiraldes*.
- *El mono buen mozo y otros cuentos*, de *Ana María Güiraldes*.

COLECCION EL SEMBRADOR

(Para padres y profesores)

- *Hora del cuento*. Modo de educar deleitando, de *Angélica Edwards*.
- *Artes Plásticas*. Sugerencias Metodológicas de *Morales y Riquelme*.
- *Teorías del aprendizaje del docente*, de *C. Chadwick*.
- *El adolescente y Ud.*, de *Paula Peláez y otras*.
- *Manual de estudio dirigido*, de *Irma Salas y Félix Cañete*.
- *Planificación del currículo*, de *Silvia Alvarez*.
- *El mundo del adolescente*, de *A. Roa*.
- *La dislexia*, de *M. Condemarín y M. Blomquist*.
- *¿Cómo orientar?*, de *Emma Salas*.
- *Manual para la Educación de párvulos*, de *Linda Volosky, P. Mira e Ingerborg Rosenthal*.

EN VENTA EN TODAS LAS LIBRERIAS

Y EN LAS 15 LIBRERIAS UNIVERSITARIAS A LO LARGO DE TODO EL PAIS.

Pedidos por mayor a: **Ricardo Matte Pérez 430. Teléfono 2233765. Casilla 10220.**

Santiago de Chile.

CRÉDITOS

CONSULTE POR NUESTRA LINEA
DE CREDITO ESPECIAL TEXTOS '89

SINDROME DEL NIÑO MALTRATADO

Profs.: **Cristián Araya Molina**
Psicólogo Clínico
Gladys Geisse García
Profesora de Psicología y
Consejera Educacional y Vocacional
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación.



En 1987 se conoció la existencia de grupos en Centro América que adoptaban niños para traficar con sus órganos.

“ayer te vi que golpeabas el cuerpo de tu hijo...”

“Me has dicho que tu hijo es malo y que si no lo corriges será peor.

“El no hace nada que no aprenda de ti, de tu marido o de otras personas. ¡No es posible que un niño sea tan sabio y tan santo para discernir siempre entre lo bueno y lo malo!...”

“Si es violento, ¿de quién imita la violencia? Si miente, ¿a quién oyó mentir? Si es nervioso, ¿cómo exigirle que restablezca por sí mismo el equilibrio de su organismo?”

“¿No has visto que los caballos tratados con rigor son los más díscolos y enflaquecen y mueren antes de tiempo? ¿No sabes que los niños flagelados juntan odio y cuando llegan a hombres este odio perdura en su corazón y devora su bondad y alegría?” (Constancio Vigil, “El erial”, Atlántida, Buenos Aires, 1945, páginas 73 y 74).

Tal vez Constancio Vigil, autor de estos fragmentos, jamás pensó que los psicopatólogos tuvieran que describir el síndrome del niño maltratado. La costumbre de representar la relación de amor entre madre-niño tiene, lamentablemente, su reverso.

El maltrato al niño está aumentando

El maltrato infantil data desde el origen de la humanidad y no tan sólo se mantiene con el correr de los milenios, sino, por el contrario, aumenta y adquiere diversas formas de expresión.

Kenneth Jones, en su artículo “Injuria no accidental”, publicado por la Revista Médica de Valparaíso en 1981, aporta antecedentes históricos del maltrato infantil. “En tiempos antiguos el niño fue uno de los primeros objetos vendidos en épocas de penurias. Esto ocurría no solamente en comunidades primitivas, sino también en grandes culturas como Roma y Grecia”.

Las únicas excepciones en la Antigüedad eran las civilizaciones de Babilonia y Egipto, y llama poderosamente la atención que ambas eran “matriarcadas”. Agrega el autor que en su código Hammurabi, rey de Babilonia (2250 antes de Cristo), se preocupó principalmente de los derechos de la mujer y de los niños.

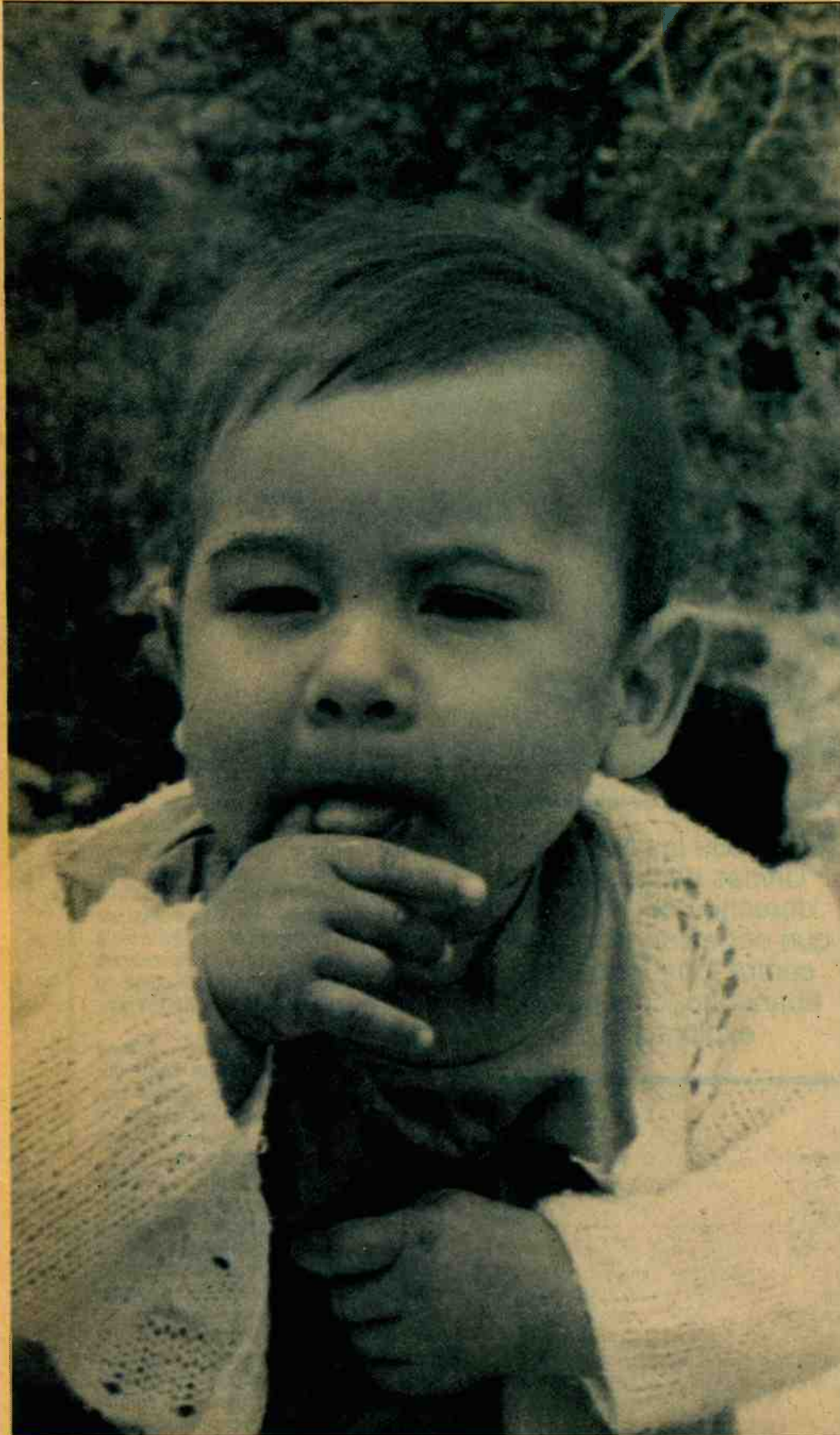
En Asia Sud Oriental, por ejemplo, se practica actualmente el coogrio o “arañar el viento” que consiste en frotar la espalda aceitada del niño hasta que se produzca una lesión y de este modo,

según la creencia, liberarlo del “aire malo”.

En América Latina la caída de la mollera, que se refiere al hundimiento de la parte blanda del cerebro, es tratada con brutal método que consiste en sujetar al niño de los tobillos mientras se introduce la corona de su cabeza en agua caliente.

En Honduras en 1987, a través de las agencias informativas, se conoció la existencia de grupos que adoptaban niños para traficar con sus órganos.

Todo esto ocurre ahora aun cuando en 1959 en las Naciones Unidas declararon los derechos del niño, el que debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad o explotación.



Es vital que los profesores en sus reuniones con los padres y apoderados se refieran al tema y señalen las dimensiones del cuidado infantil.

Alerta a los profesionales

En 1962, C. Henry Kempe describe el síndrome con la intención expresa de despertar la preocupación pública y alertar a los profesionales por esta problemática.

Entendemos por síndrome del niño maltratado un conjunto de actitudes lesivas llevadas a cabo en contra de menores, por parte de padres naturales o adoptivos. El síndrome incluye desde el daño físico al psíquico y puede manifestarse en distintas formas.

Cuando escuchamos hablar de este síndrome tendemos a circunscribirlo única y exclusivamente al aspecto físico; sin embargo, informes de distintas partes del mundo, y la práctica de profesionales, denotan que existen dentro del síndrome expresiones psicofísicas, y en ellas, una variedad. Hace pocos años fue descrito el síndrome de Munchausen "por poder" que consiste en que el paciente inventa una enfermedad en un niño para atraer atención, tratamiento médico y beneficencia.

Explotación del niño

Además, en muchos países se ha desarrollado un próspero mercado mediante el sostenimiento del niño por la explotación en el trabajo, la pornografía y la prostitución.

Leah Levin, citado por Bittner en 1986, informa sobre la explotación de niños de corta edad, en trabajos inadecuados y en los sectores más pobres de países industrializados que repercute, además, en la pornografía y prostitución. Asegura que según un cálculo de la Organización Internacional del Trabajo, que data de 1975, en ese entonces había, aproximadamente, en el mundo cincuenta y cinco millones de niños que trabajaban. Estas cifras, no obstante, se basan en estadísticas oficiales de los países interesados y casi con seguridad están muy por debajo de la realidad.

No hay razón para pensar que el hecho de que los niños realicen algún tipo de trabajo tenga efectos negativos. En muchas sociedades, el trabajo de los niños forma parte del proceso de socialización y entrena la transmisión de aptitudes de los miembros de más edad a los más jóvenes. Pero a menudo los niños trabajan en condiciones perjudiciales para su salud, bienestar y desarrollo futuro.



Abandono del niño

Otra forma de expresión de este síndrome es el descrito como el "síndrome de no medrar", que debe ser distinguido del "marasmo" producido por razones nutricionales. El síndrome de no medrar se refiere al abandono deliberado que sufre el niño por parte de uno o ambos padres. Tal como se ven en el reino vegetal, árboles marchitos por falta de riego, luz, aire, vemos niños mal alimentados, sucios, sin educación, desatendidos. Estos niños se caracterizan por producir una sensación semejante a la del árbol abandonado. Su poco peso y baja talla junto a su fisonomía opaca, tiene un correlato neurológico y psicológico que en la vida futura afectará, en la mayoría de los casos, su desarrollo.

Estado anímico de la embarazada

La maternidad no responsable lleva en muchas oportunidades a la madre a no tomar las medidas necesarias que garanticen el nacimiento normal del niño. Los conflictos intrapsíquicos, generalmente productos de mala relación con el cónyuge o pareja, la inmadurez

- En 1959 las Naciones Unidas declaran los derechos del niño, el que debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad o explotación.

emocional, la llevan a recurrir a un mecanismo autodestructivo, en lo físico y psíquico, para el niño mediante el uso de cigarrillo, drogas, alcohol, actividad física excesiva y no apropiada para una mujer embarazada, etc. Este nuevo ser que tiene su origen en el momento de la concepción comienza a desarrollarse, tanto en la etapa embrionaria como en la fetal en un ambiente intrauterino hostil.

Stott, citado por Mc. Gurk, sostiene que el estado anímico de la madre durante el embarazo produce cambios significativos a nivel del metabolismo intrauterino. Esta afirmación, que procede de investigaciones citadas por el autor, da pie para referirse a otra manifestación del síndrome del niño maltratado, que proviene en este caso del padre, que por falta de responsabilidad paterna genera un ambiente hostil a la madre, la cual se convierte en portadora de sentimientos negativos, que finalmente repercuten en el niño. Muchas veces vemos niños recién nacidos rezongones, portadores de irritabilidad, con alteraciones del sueño, etc. Stutte, en Alemania, llamó a este cuadro: "neuropatía".

El síndrome incluye desde el daño físico al psíquico y puede manifestarse en distintas formas.

Se abre, con estos antecedentes, la posibilidad de investigar al respecto la correlación entre las características del cuadro descrito por el autor y el estado anímico de la madre durante el embarazo.

Niños depresivos

René Spitz, 1946, y John Bowlby 1960, en relación con los niños acogidos por instituciones, señalan que hay casos de pequeños que al ingresar a tales hogares institucionales no presentan mayores diferencias con los niños de crianza. Pero, a los pocos días, manifiestan llanto, por corto tiempo, y luego caen en un estado de apatía y depresión, muy similar a la depresión adulta.

Consecuencias de la brutalidad

Un reportaje periodístico hecho hace poco tiempo en un hospital infantil de Santiago de Chile, mostraba llagas en nalgas en niños enuréticos luego de ser sentados sobre piedras calientes. Las fracturas son también otra manifestación bestial de este síndrome. Los sacudones violentos en un niño de poca edad pueden causar una hemorragia interna en el cráneo o una lesión cerebral que junto a los trastornos neurológicos y psicológicos provoque una muerte temprana.

Causas del maltrato

Las causas del maltrato son diversas. Aparecen descritas por: el tamaño y peso, o bien, por sus características emocionales; por ejemplo, que el niño sea llorón, mal genio, etc., por falta de apetito, por creer que el hijo es diferente a los demás; por la percepción distorsionada en relación a si el niño es legítimo o no, no deseado, adoptado, etc. Por la inmadurez emocional que le impide a los progenitores percibir al infante como tal. Pueden pensar que llora o se orina para hacerlos rabiar. También se ha visto maltrato en padres drogadictos o alcohólicos y en hogares portadores de gran estrés.

El menor abandonado, golpeado, humillado, menoscabado por la violencia está siendo empujado al delito.

Según Bittner, "el 99% de los delincuentes que llenan las cárceles se desliza al delito por falta de amor materno. Son hijos de mujeres engañadas y abandonadas que necesitan proyectar



El maltrato infantil data desde el origen de la humanidad y con el correr del tiempo aumenta.

su odio hacia alguien, y ese alguien es, desgraciadamente, el hijo. Cuando castigan al hijo, están castigando al hombre que las dejó".

Desafortunadamente no existe documentación en relación al problema del maltrato, sus causas y consecuencias; los estudios realizados son poco sistemáticos y sus enfoques son aislados. A nivel mundial, se desconoce una estadística real del niño maltratado, pero sí se sabe que los niños expuestos al maltrato son aquellos no deseados, los que presentan defectos físicos, los nacidos fuera del matrimonio y los niños hiperactivos.

Una inquietud

En Chile la ley no establece una pena específica para el adulto que maltrate al niño. Sólo cuando el daño es grave o cuando el menor fallece, por un lado. Por otro, las denuncias sobre abuso de menores son tardías y se hacen sólo en casos extremos, como cuando la vida del menor está en peligro.

Esta es una inquietud válida y posible

de ser difundida en relación a tomar medidas preventivas al respecto.

Labor educativa

Es de vital importancia que los profesores en sus cursos, como en reuniones de apoderados, se refieran al tema y señalen las dimensiones del cuidado infantil. El niño precisa estabilidad en la pareja y cierta rutina en su vida para tener seguridad. No es suficiente que el padre y la madre sean "buenos" individualmente, sino lo sean como pareja. Es fundamental también la calidad del tiempo para los hijos, es decir, la atención y el compromiso emocional en sus actividades. En otras palabras, conocer al niño porque no se puede amar lo desconocido.

Es primordial fomentar la responsabilidad paterna y fortalecer el rol de la familia en la crianza y educación de los hijos desarrollando una labor educativa, dirigida preferentemente a los sectores de extrema pobreza, por constituir el de mayor riesgo en la falta de protección del menor, sin perjuicio de que dicha acción se extienda a todos los niveles de la población.

Acción conjunta

Es necesario adoptar una política nacional en torno a la erradicación del

También existe el "síndrome de no medrar", es decir el abandono deliberado que sufre un niño por parte de uno o ambos padres.

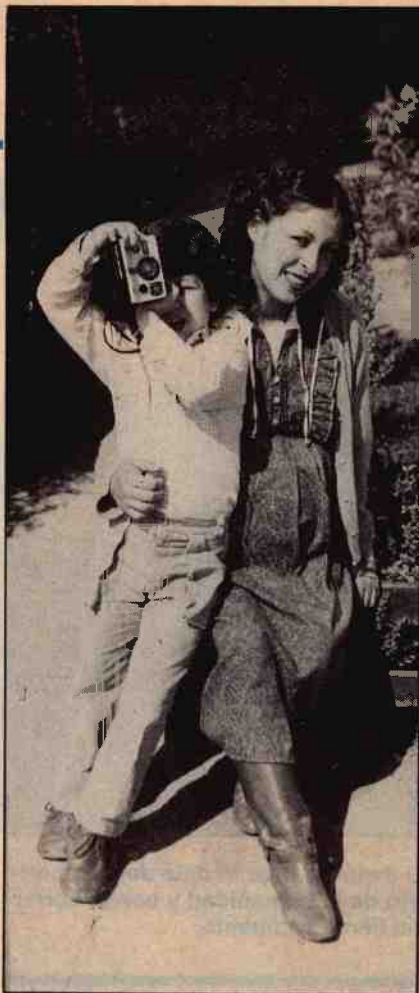
● El síndrome del niño maltratado incluye el daño físico y psíquico.

maltrato infantil, en la que participen asociaciones científicas, sociedades pediátricas, asociaciones de docentes, sociedades de psicólogos, etc., en la planificación, elaboración, ejecución y asesoría de programas tendientes a subsanar este problema, cuya existencia contradice los valores humanos de nuestra sociedad.

Todo ello, en beneficio del bienestar del niño, nos lleva a recordar las palabras del psicólogo norteamericano Edward Zigler, quien manifiesta que mientras el castigo corporal sea aceptado, será inevitable el maltrato infantil.

Bibliografía

- ADELSON, L. "Homicide by Starvation: the nutritional variant of the 'battered child'." *Chicago Jama* N/186, pp. 458-460.
- BITTNER, M. Antonieta. "Síndrome del niño maltratado", Santiago, Chile, 1986. Monografía, Universidad de Tarapacá.
- BOWBLY, John. "Separation Anxiety" Londres, Inglaterra. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 1960, vol. XLI, pp. 89-111.
- KEMPE, Ch. "The battered child Syndrome". *Chicago N.A. Jama* N/181, 1962, pp. 17-24.



● Es de vital importancia la labor que desarrollan los maestros para orientar a los padres.

- KOHL, S. "Child abuse presenting as immuno-deficiency disease", San Louis N. América, *J. Pediatr* N/93, 1978, pp. 466-468.
- MC GURK, Harry. *Crecimiento y cambio*. Editora Continental, S.A. México, 1978, p. 106.
- MEADOW, R. "Munchausen Syndrome by proxy: the hiterland of chind abuse". EE.UU. *Lancet* N/2, 1977, pp. 343-345.
- SPITZ, R.A. "Anaclitic Depression". Londres, Inglaterra. *Psycho-Anal Studys* N/2, 1946, pp. 313-341.
- . "The Psychogenie Diseases in Infaney". Londres, Inglaterra, *Imagen*, 1951. ○



El niño precisa estabilidad en la pareja y cierta rutina en su vida para tener seguridad.

SRI LANKA O CEILAN

UNA ISLA LLENA DE TESOROS

Raoul Zamora

Los griegos la llamaron Taprobane, los árabes Serendib, los chinos Tierra sin Aflicción, los europeos Ceilán.

Sri Lanka (la "isla resplandeciente") fue desde la Antigüedad la encrucijada entre Oriente y Occidente, llave del océano Índico. La isla acumuló fabulosas riquezas, sus monarcas construyeron ciudades extraordinarias que despertaron la admiración de viajeros tan célebres como el chino Fa-Hien en el siglo V o el veneciano Marco Polo en el siglo XIII. Su prestigio legendario se puede encontrar incluso en Las Mil y Una Noches.

La antigua Sri Lanka se concentraba principalmente en el interior del país, en un vasto territorio casi triangular inscrito entre sus grandes y sucesivas capitales históricas, Anuradhapura, Polonnaruwa y Kandy.

Pese a que los reyes de leyenda y los fabulosos palacios con techos incrustados de rubíes pertenecen al pasado, la importancia cualitativa y cuantitativa de los monumentos del triángulo cultural justificó la inscripción del conjunto en la Lista del Patrimonio Mundial cultu-

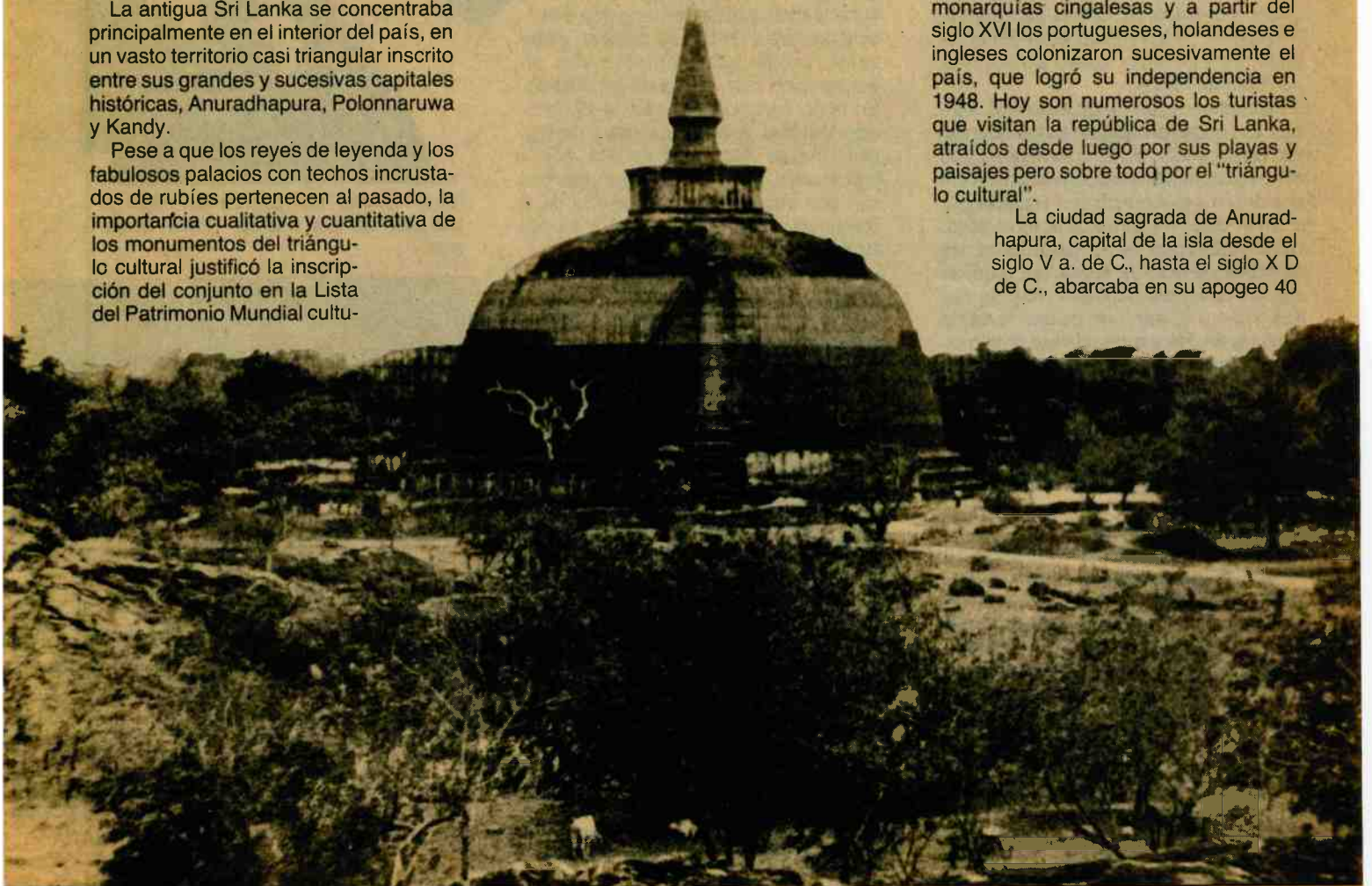
- Sri Lanka es una isla emplazada en un triángulo cultural que forma parte de la Lista del Patrimonio Mundial cultural y natural de la humanidad.

ral y natural de la humanidad, confeccionado por un grupo de especialistas bajo los auspicios de la Unesco. La Organización y el Gobierno de Sri Lanka han contribuido con varios millones de dólares a los trabajos de excavación, restauración y preservación, pero todavía queda mucho por hacer. Se ha aprobado una campaña de trabajo hasta un monto de 44 millones de dólares. Esto supone un desafío enorme tanto para el país como para la comunidad internacional, cuya ayuda es imprescindible.

Una rica y larga historia

El siglo XIV anunció el ocaso de las monarquías cingalesas y a partir del siglo XVI los portugueses, holandeses e ingleses colonizaron sucesivamente el país, que logró su independencia en 1948. Hoy son numerosos los turistas que visitan la república de Sri Lanka, atraídos desde luego por sus playas y paisajes pero sobre todo por el "triángulo cultural".

La ciudad sagrada de Anuradhapura, capital de la isla desde el siglo V a. de C., hasta el siglo X D de C., abarcaba en su apogeo 40



kilómetros cuadrados. Esa región cubierta de ruinas es todavía un centro de peregrinación y de fiestas religiosas. Fue en Mihintale donde el monje Mahinda, hijo del emperador hindú Asoka, convirtió al budismo al rey Tissa en el siglo III a. de C.

En Anuradhapura se yerguen las dos stupas (túmulos que contienen reliquias) más grandes del mundo budista: Jetavana, casi tan alta como la pirámide de Giseh, y Abhayagiri. Ambas, así como las ruinas de dos de los numerosos monasterios que rodeaban la ciudad en la época de su mayor esplendor, el Jetavanarama y el Abhayagiri Vihare serán enteramente restauradas gracias a la campaña lanzada por la Unesco.

Las excavaciones que en estos momentos se llevan a cabo en esa zona descubren continuamente nuevos tesoros como las siete finas láminas de oro, de 64 x 6 cm, grabadas en el siglo IX, que reproducen fragmentos del sutra Prajnaparamita, el gran texto filosófico del budismo Mahayana.

Polonnaruwa sucedió a Anuradhapura como capital de la isla, del siglo X al XIV. Sus edificios cayeron en el olvido cuando la selva los cubrió durante varios siglos. Los especialistas tienen la esperanza de poder salvar el monasterio Alahana Pirivena.

Asimismo serán restaurados los santuarios rupestres de Dambulla, que datan del siglo III a. de C., e incluyen 2.000 m² de pinturas rehechas en el siglo XVIII por orden del rey Kirtishiri Rajasinghe.

En el siglo XVI los cingaleses establecieron su capital en el desierto de las montañas de Kandy. A diferencia de las dos precedentes capitales, hoy en ruinas, Kandy es aún una ciudad llena de vida, centro de gran actividad religiosa. En el templo Dalada Malagiva se conserva un diente de Buda que es objeto de importantes celebraciones anuales. Ese templo, así como cuatro capillas hinduistas y dos monasterios están incluidos en el programa de salvamento.

Un monarca parricida

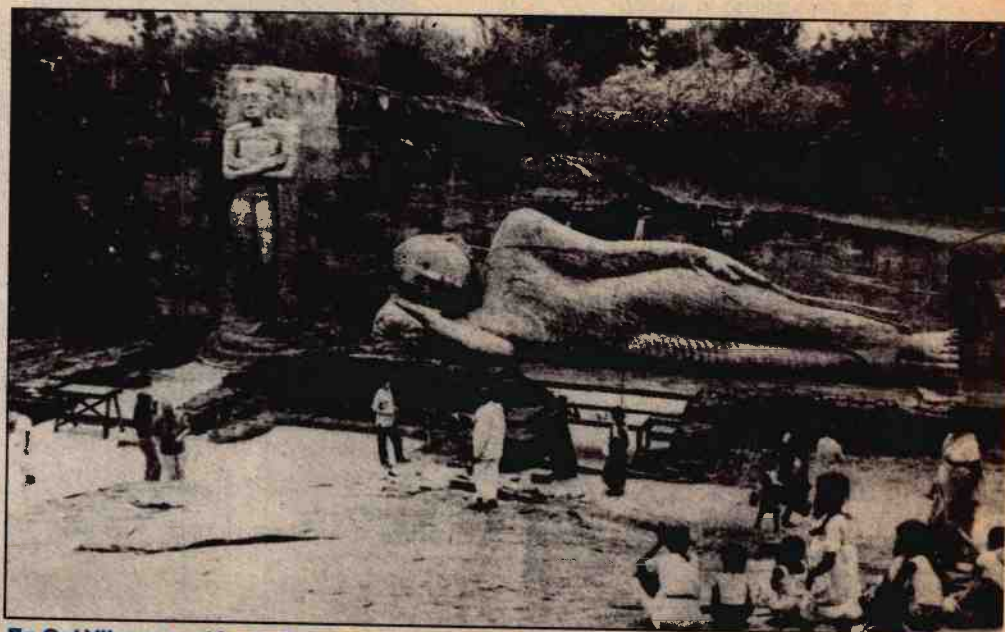
Entre los otros monumentos que se restauran figura Sigiriya, al este de Polonnaruwa. Una leyenda, mezcla de realidad y ficción, narra que el rey Kasyapa construyó esa ciudad en el siglo V. Ese monarca parricida, atormentado por los remordimientos y por el miedo a la venganza de su hermano, hizo construir su palacio y las viviendas de sus fieles en la cima de un peñón solitario. Para acceder a él es necesario escalar todavía hoy vertiginosos despeñaderos. En una de esas paredes rocosas, aisladas y protegidas de las intemperies, se

hallan unas admirables pinturas de mujeres, consideradas como los ejemplos más acabados del arte pictórico antiguo de Asia.

Muchos países y organismos internacionales participan junto con Sri Lanka en el salvamento del "triángulo cultural". Gran parte de esa ayuda está administrada por la Unesco, que dirige las obras y se encarga de la gestión de sus propios recursos y de los que aportan el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Programa Mundial de Alimentos. Este último ha contribuido con más de tres millones de dólares en forma de alimentos para los obreros. El Programa de Fondos Fiduciaros de la Unesco ha recibido cerca de 12 millones de dólares. Mediante convenios de asistencia bilateral varios países han suministrado equipos y servicios de expertos, contribuyendo a la formación de especialistas sri-lankeses. En la Exposición de Tsukuba, Japón, fue presentada una exhibición sobre el triángulo cultural, y hay varios programas promocionales en preparación con ayuda de la Unesco. En ellos participa también la Federación Mundial de Asociaciones y de Clubes Unesco. No obstante ello, por la importancia del proyecto, los recursos son aún insuficientes y la ayuda de la comunidad internacional sigue siendo indispensable.



Los frescos del peñón de Sigiriya surgen de las nubes. (Foto Unesco)



En Gal Vihara, región de Polonnaruwa, gigantescas estatuas de Buda talladas en la piedra. (Foto Unesco/Raoul Zamora)

1911 a 1912 **LUCILA** Y SU PASO POR EL DESIERTO



Lucila siempre sintió una inmensa soledad en el norte, no logró entender la abulia de sus habitantes.

Extracto del trabajo de investigación realizado por quince alumnas y cuatro profesoras de la Academia de Patrimonio Cultural del Liceo de Niñas de Antofagasta, que rescata parte de la estada de Gabriela Mistral como profesora de Castellano, allá por 1911, recién entrada en su mayoría de edad y recibiendo los primeros aplausos como poetisa.

En el vapor Panamá que parte desde Valparaíso con destino a Guayaquil arriba al puerto de Antofagasta, una mañana de enero de 1911, Lucila de María del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga. En el muelle es esperada por la directora del Liceo de Niñas de la ciudad, Fidelia Valdés.

A pesar del intenso ajeteo portuario, entre bultos, cajas, embalajes, cargadores y pasajeros, ambas mujeres se encuentran pronto.

A Lucila el paisaje del desierto, tan diferente a su tierra natal, le impactará de tal manera que plasmará esas vivencias de aridez y soledad inmensas en su poema "Evocando el terruño": "Y mi pueblo, mi pueblito agreste, recostado / con gracia de mujer sobre la playa, / con frondazones verdes a la vista del viajero velado.

"Ya nunca sus acacios, ya nunca sus rosales / deshojarán, como caricia muda, / sus hojas a mi paso, espantando el sueño en sus nidales. Y mi casita blanca, tras los álamos, sonriente / su puerta humilde no abrirá a mi golpe, / al

golpe tembloroso de mi mano, ni a mi ruego doliente...

Se cuenta que fue inspectora general del Liceo de Niñas nortino y también sirvió de profesora de Castellano. Documentos de la época evidencian su quehacer. Así en los archivos del colegio las alumnas encontraron: Valparaíso, 9 de febrero de 1911. "A doña Lucila Godoi, profesora del Liceo de Niñas de Antofagasta, veinticuatro pesos treinta centavos (24,30), que invirtió en un pasaje para hacerse cargo de su puesto. Impútese el gasto a la ley N° 2462 de 2 del actual..."

Su amor por los niños no se hizo esperar

Al poco tiempo de hacerse cargo de la asignatura de Castellano, ya más amiga del desierto, deja entrever poéticamente su pasión por los más pequeños, y de su alma fecunda nace, en enero de 1912, "Oyendo a los de kindergarten". Inspirada en los cursos de preparatoria de ese liceo, esas metáforas manifiestan su profunda tristeza ante las carencias de afecto vividas en su infancia y la extrema sensibilidad que la hacía darse cuenta y asumir su estado de soledad.

Oyendo a los de Kindergarten

"Entre las tristezas de mi niñez, que fueron muchas, yo tuve ésta; nunca me contaron cuentos. En cambio, me atiborraron de historias; desde Noé, con su trascendental descubrimiento del producto de la vida, hasta Isabel la Católica, católica y genial, y mujer... Pero



En el vapor Panamá llegó a Antofagasta una mañana de enero de 1911.

cuentos, jamás. Y tal vez por eso es que yo he sido triste. Y es por eso que yo quiero que los niños de hoy sepan más de hadas que de héroes tremebundos.

Y yo creo que provoca una sonrisa de Jesús el poeta que hace una página para los niños, cuajadas de encantadoras mentiras, más que el pseudo sabio de gafas enormes que escribe mil páginas para los grandes, cuajadas de mentiras mal presentadas.

Hay el arte de ser abuela, y entre los estudios indispensables del curso está el saberse, a lo menos, cien cuentos. El abuelo, que cuando es invierno, y nieva, y hay dentro del hogar humilde una estufa o un brasero de rojos rubíes rebozantes, no sabe contar cuentos, no merece llamarse tal y sus nietos no deben quererlo ni lo mínimo.

No aburramos a los niños. Maestros y padres, ante todo, aprendan a hacer reír a los pequeños. Hay demasiado tiempo para enseñarles a aburrirse ante una serie de clasificaciones, ante la tabla pitagórica o un cuadro de fechas célebres. La flor es flor; está hecha para los juguetes con la brisa y las coqueterías de las mariposas. Y el fruto, es el fruto, sólido y utilitario, hecho para la cosecha, para el granero, para el arca del hacendado. Ya vendrá el tiempo de pedirte al niño que nos diga quién fue Sócrates y qué hizo Napoleón; pero en su tierna

edad dejemos que sólo sepa que los lirios son blancos y morados, y que las páginas cantan y hacen nidos.

Poetas, haced versos para los niños.

El cielo les sonríe, la tierra se alumbra tal vez sólo para sus plantas frías, el año trae para ellos entre los pliegues de sus días la Pascua risueña; vosotros, dadles versos sencillos.

Sobran los poetas que se deslían en poemas eróticos, sobran también los que hacen apoteosis de la espada y la coraza, sobran los que lloran sus lepras íntimas revolcándose en el escepticismo. Los poetas de los niños faltan. Chile tuvo uno: Pedro N. Fernández. México tuvo otro...

Poetas, los niños necesitan versos. Prosadores, los niños necesitan cuentos. ¡Tienen apenas!"

Lucila Godoy Alcayaga

Al principio Mistraly con "Y" al final

Por esos días el destino la topa con Fernando Murillo Le Fort, reportero del diario *El Mercurio* en un principio y director del mismo medio más tarde.

Murillo abre las puertas del periódico a Lucila, y sus páginas comienzan a publicar sus magníficas inspiraciones. Allí, por primera vez usa el seudónimo de Gabriela Mistral, aunque con una

diferencia, las primeras firmas eran Mistraly, con "y" al final.

Indiscutible éxito local tiene su primera publicación, aparecida el 14 de enero de 1911. En ella se transcribe el poema "Navegando", que escribió cuando viajaba rumbo a Antofagasta en el Panamá. En esa edición, por error, imprimieron Aníbal Godoy como nombre del autor; una vez enmendado, se supo que era poetisa.

Luego vienen otros poemas y otros amigos como: el sacerdote Luis Silva Lazaeta, en quien ella busca compañía y cobijo.

Con Zacarías Gómez, español prominente de Antofagasta, comparte su soledad. Constituyó un innegable apoyo para su carrera de poetisa. El, poco antes de su muerte, destruye todas las cartas que conservaba de Lucila, y con ello todos los secretos revelados en la intimidad de ambos.

Y, por supuesto, Fernando Murillo, quien le ofreció una cordialidad y armonía sentimental en medio de la frialdad que la aislaba en esa zona.

La lista sigue con Alberto Cabero, valiente y talentoso, a quien la poetisa admiraba. Alejandro Escobar y Carvallo también estuvo con ella en la amistad y en el periodismo.

Su partida hacia Los Andes

Las costumbres, la forma de ser de los habitantes, la moda y el carácter del norte no afinaba con la idiosincrasia y el sentir de Lucila, y ella lo supo desde su llegada. No entendería nunca que la gente del norte dependiera y trabajara a favor de los extranjeros y que a nadie le importara progresar. Por eso se refugió en otras cosas importantes: su trabajo como educadora, su creación literaria y sus amistades.

El 8 de marzo de 1912 regresa para iniciar sus clases, pero ya sabían, ella y doña Fidelia, que tendrían que irse a Los Andes a asumir cargos en el liceo femenino.

El 9 de abril, *El Mercurio* publica un decreto mediante el cual Fidelia Valdés es designada en el cargo de Directora del Liceo de Niñas de Los Andes, recién creado. En la misma publicación se da la noticia de que Lucila Godoy ha sido trasladada, junto con Fidelia, al sur.

Fernando Murillo la ve partir una tarde de junio de 1912 rumbo a su nuevo destino. Su rostro se ve feliz...

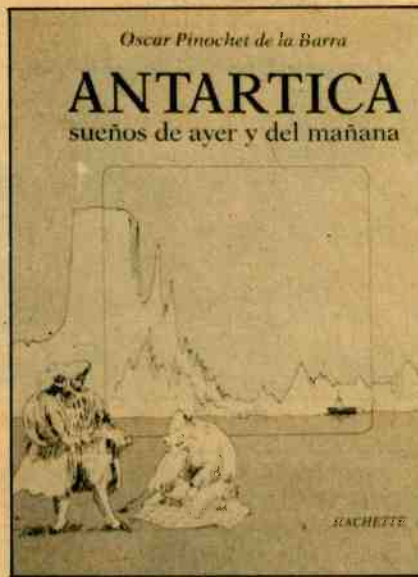
ANTARTICA, SUEÑOS DE AYER Y DEL MAÑANA

AUTOR: Oscar Pinochet de la Barra
EDIT.: Hachette Ediciones Pedagógicas
 Chilenas S. A. Santiago de Chile,
 1988, 127 páginas.

Esta obra bellísima, de poesía, narrativa, historia de viajes en el tiempo y espacio, nos conduce por un mágico sendero hacia el reino transparente y majestuoso del blanco continente antártico, descrito por el almirante norteamericano Richard Evelyn Byrd en algunas palabras que ilustran el contenido del libro: "Este continente y estos mares pueden ser considerados como la obra de arte más sublime de la naturaleza. Aquí hay una puerta entreabierta a través de la cual podemos apartarnos por corto tiempo de nuestro pequeño mundo, para entrar en el silencio y la armonía del cosmos".

"El mayor valor de la Antártica es un intangible y ciertamente inexpresable valor espiritual. La inmensidad, la transparencia, la blancura, el silencio, la pureza, la elevación por sobre las pequeñas y ambiciones de los hombres y de las naciones, se combinan para formar un majestuoso símbolo de lo que el hombre debería desear por sobre todo: paz en la tierra".

"Antártica es un sermón esculpido en hielo".



Con esta premisa en el alma del autor, en las primeras páginas de su obra nos encontramos en la antigüedad viviendo las ideas y especulaciones que surgían en torno a la existencia del blanco continente. Su misterio hacía que se lo llamara la "Terra Australis Incognita", continuando su historia con las primeras expediciones, atravesando con James Cook en el siglo XVIII el Círculo Polar Antártico y luego con Bellinghausen

adentrándonos en latitudes más meridionales, descubriendo nuevos puntos, uniéndonos a fogueros y loberos, viviendo la duda del descubrimiento originario con Bransfield y Palmer, acompañando a Scott y Amundsen en sus conquistas del Polo Sur y a otras expediciones ya en hielos chilenos.

Nos introducimos también en la fantasía de otras mentes, las de Poe, Verne y Salgari que, inspirados por algunos relatos de la época sobre el misterio de aquellos lugares que ellos nunca conocieron, crearon fantásticas narraciones de viajes hacia esas tierras lejanas y extrañas.

Hacia el final del libro podemos entrar en un mundo aún mágico, compartiendo los visionarios sueños del autor en la Antártica del mañana.

El testimonio vivencial de quien ha escrito esta obra —siete veces visitante de estas regiones— nos permite introducirnos con seriedad a la vez que con belleza en el tema antártico, su historia, geografía, sus actuales problemas y sus proyecciones futuras. Su lectura es recomendable para todo lector; en sus páginas podemos encontrar más que simple narración y poesía, el sentido más trascendente que quizás tenga el continente antártico como creación maravillosa de la naturaleza.

Julia Venegas Quiroz
 Directora Escuela Irene Frei de Cid,
 Santiago

LIBRO ROJO DE LOS VERTEBRADOS TERRESTRES DE CHILE

AUTOR: Corporación Nacional Forestal (CONAF)
EDITOR: Alfonso A. Glade, Santiago de Chile, 1988, 65 páginas.

Esta obra viene a llenar una de las tantas necesidades de información científica, resumida y actualizada, requerida por profesores, alumnos y público en general, en el campo de la educación ambiental. Es producto de un simposio organizado por CONAF sobre el "Estado de Conservación de la Fauna de Vertebrados Terrestres de Chile", al cual asistieron 64 participantes y 8 observadores que analizaron la situación actual de cada uno de los grupos de vertebrados terrestres y de aguas continentales que conforman la fauna chilena.

En el texto se utiliza el término "taxa" para referirse a las diversas agrupaciones. La palabra "taxa" corresponde al plural de "taxón". Un taxón es un grupo de organismos reales reconocidos como una unidad formal a cualquier nivel de una clasificación jerárquica. Por

ejemplo, constituyen taxa los nombres científicos de los vertebrados.

Las conclusiones obtenidas permiten anunciar, con tremenda preocupación que en 1987 existen dos taxa en la categoría Extinta el mamífero "Tuco-Tuco de Isla Riesco" y el ave "Zarapito Boreal", 50 en Peligro, 92 Vulnerable, 53 Rara y 2 con Amenaza Indeterminada, 46 Inadecuadamente Conocida y 6 Fuera de Peligro. También fue posible obtener para muchos taxa, el estado de conservación de cada región administrativa del país, aportando así nuevos antecedentes a la escasa información existente sobre la fauna chilena.

El nombre del libro sugiere el peligro existente, que es muy serio, como lo señalan las cifras; tal es así que podríamos asignarle la connotación de... ¡ALERTA ROJA!

Las 65 páginas se distribuyen en un

listado de los taxa de vertebrados clasificados por su estado de conservación en las categorías antes señaladas y referidos a las respectivas clases: mamíferos, aves, reptiles, anfibios y peces; tablas por regiones; hermosas ilustraciones a todo color; acuerdos y recomendaciones.

Con mucho beneplácito informo a mis colegas sobre esta obra que constituye un hito significativo para la conservación de la fauna silvestre de Chile. Se hace deseable que se arbitren las medidas que hagan factible una amplia discriminación de este material a nivel del sector educativo del país, porque es altamente recomendable para los docentes.

Prof. Eduardo Hess M.
 Jefe Departamento de Ciencias
 Naturales, CPEIP

CRONICA BIBLIOGRAFICA

Prof. Liliana Yanković Nola
Asesora de Redacción de la
Revista de Educación



EL POLIZÓN DE LA SANTA MARÍA. Jacqueline Balcells. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1988, 62 páginas.

Ilustraciones de Ricardo Güiraldes.

Un niño de doce años de edad —Gabriel— es descubierto en la bodega de la *Santa María*, capitaneada por Cristóbal Colón. Desde ese instante, el pequeño es duramente maltratado por la tripulación: "... vejan en el polizón de las Canarias, pequeño pero letrado, a un ser tan distinto a ellos que les costaba aceptarlo. Y por eso lo hostigaban" (pág.14). Y empieza a ocurrir una serie de aventuras. El paralelismo que se va dando entre el Génesis y los sucesos van marcando un trasfondo simbólico en esta novela que captará el interés de los niños.

EL ULTIMO MOHICANO. James Fenimore Cooper. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1988, 139 páginas. Texto abreviado de Miguel Arteché, ilustraciones de Eduardo Osorio.

Las luchas sangrientas entre franceses e ingleses en territorio norteamericano y la participación de los pieles rojas animan esta conocida novela de aventuras. El narrador enfoca de manera romántica a los personajes, en medio de una pródiga naturaleza. Al final del libro se entrega una biografía del autor y un comentario de Hernán Poblete Varas.

EXTRAÑOS VISITANTES Y OTROS CUENTOS. Miguel Reyes Suárez. Imprenta Rojas, Santiago de Chile, 1988, 183 páginas.

Eugenio Cantuarias describe a Miguel Reyes como un "escritor que ha logrado superar con éxito el portiado criollismo contagioso en este género de la literatura chilena" (pág. 9). Ha sido finalista en un importante concurso del certamen "Juan Rulfo", realizado en Francia. Este libro contiene veinte cuentos donde afloran el misterio, la anécdota, la fantasía, lo macabro...

LA MEDICINA HACIA EL AÑO 2.000. Edición a cargo de Armando Roa. Colección El Mundo de las Ciencias, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1988, 173 páginas.

Un grupo de destacados médicos configuran el futuro de la medicina y las ciencias biológicas. En el prólogo, el doctor Armando Roa señala que la División Ciencias Médicas Norte de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile organizó en 1987 unas jornadas de diversas disciplinas, y que "... dada la altura que alcanzaron se ha considerado útil publicar en un libro que habrá de ser importante, no sólo para médicos, sino para toda persona interesada en atisbar con cierta verosimilitud el porvenir que nos aguarda...". Algunos capítulos: "El cirujano del año 2.000", "La Pediatría en el año 2.000", "¿Adónde van las drogas que causan dependencias?", "Hacia dónde va el progreso de los medicamentos y su prescripción", "Biología

del envejecimiento humano", "La salud pública en Chile en el año 2.000".

LAS CRONICAS DE NARNIA. Libro III. La travesía del Explorador del Amanecer. C.S. Lewis. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1988, 202 páginas. Ilustraciones de Alicia Silva Encina.

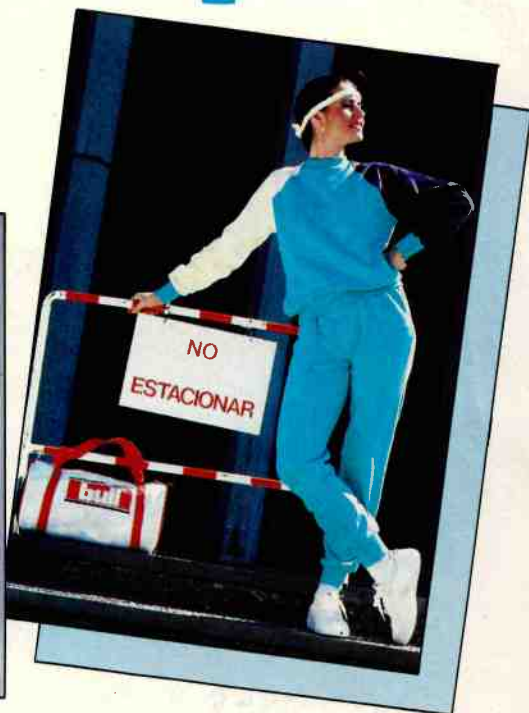
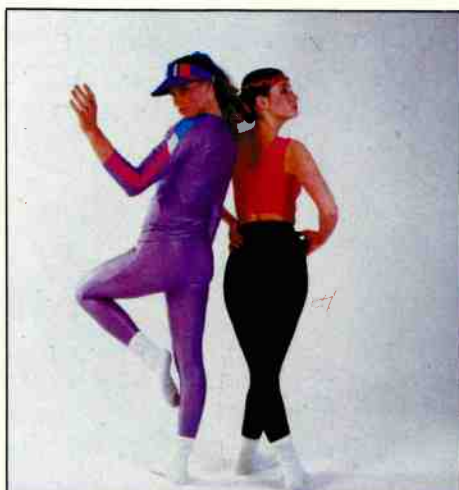
De improviso, tres niños se ven envueltos en un mundo maravilloso: "... Todos los elementos del cuadro comenzaron a moverse, pero no como ocurre en el cine, ya que los colores eran demasiado claros, limpios y reales como para una película... un cuaderno que estaba tirado en la cama al lado de Edmundo comenzó a agitarse..." (pág. 11). La magia, la aventura, la mística van sumergiendo al lector de esta ingeniosa novela en un mundo maravilloso. Interesará a profesores y alumnos.

TARTUFO O EL IMPOSTOR. Molière. Colección Los Clásicos, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1988, 2a. edición, 85 páginas. Traducción y prólogo de Eugenio Dittborn.

Se dice que cuando el Rey asistió al estreno de esta obra prohibió que siguiera representándose. Luego de cinco años, el autor logra la anhelada autorización y el consecuente éxito. Es notoria la maestría de Molière para caracterizar agudamente los rasgos de la naturaleza humana. Recomendable para los alumnos de educación media.

bull Todo para el deporte y el vestir sport

ROPA DEPORTIVA EN TELAS DE PRIMERA CALIDAD
MODELOS EUROPEOS



GIMNASIA RITMICA

BASTONES	\$ 1.200
AROS	\$ 390
CINTAS CON ESTILETES	\$ 1.400
CUERDAS CON MANGO	\$ 890
CLAVAS (PAR)	\$ 1.900
ZAPATILLAS GIMNASIA RITMICA	\$ 2.900
BALON	\$ 590

COLCHONETAS

* EN COBERTURA SIMPLE *

2 x 1 x 6 cm. AGLOMERADO 100 kg M ³	\$ 19.800
2 x 1 x 8 cm. ESPUMA35 kg m ³	\$ 16.900
2 x 3 x 30 cm. COLCHONETON	\$ 89.000

* EN SUPER COBERTURA 20% MAS *

MALLAS

FANTASIA LYCRA NYLON	\$ 4.200
FANTASIA LYCRA ALGODON	\$ 3.800
STRETCH NYLON 100%	\$ 1.900
POLYESYER 100%	\$ 1.500

BALONES

FUTBOL BULL N° 5	\$ 3.600
BABY FUTBOL BULL	\$ 3.600
FUTBOL BULL N° 4	\$ 3.600
HANDBOL	\$ 2.900
VOLEIBOL UNIVERSAL CUERO	\$ 4.900
VOLEIBOL CHAMPION SINTETICO	\$ 2.600
VOLEIBOL MOLTEN SOFT SL	\$ 7.900
BASQUETBOL CHAMPION GOMA	\$ 3.300
BASQUETBOL SUPER	
K.NYLON SEAMCO	\$ 5.300
BASQUETBOL UNIVERSAL CUERO	\$ 8.900

Vigencia de Precios	:	Abril 1989
Precios	:	No Incluyen IVA
Flete y Embalaje	:	Por cuenta del Cliente
Forma de pago	:	Contado
Estampado	:	Por Aplicación \$ 100 c/u
Dibujo y Matriz	:	\$ 4.000.-

MULTIUSO

SHORT TAFETA O GABARDINA	\$ 990
POLERA POLYCOTTON-POLYAMIDA	\$ 990
CALCETINES DEPORTIVOS	\$ 440

ALTA COMPETENCIA

SHORT CON PROTECTOR	
SATIN PUMA	\$ 1.400
POLERA MANGA/MEDIA	\$ 1.400
POLERA MANGA/LARGA	\$ 1.600
TUBULAR AMERICANO O MEDIA	
SELECCION	\$ 690

BUZO

FRANELA CON POLERON	\$ 4.500
DOBLE FAZ MODELO ELECCION	\$ 4.900
TERMICO MODELO ELECCION	\$ 6.900
POLERON FRANELA SOLO	\$ 2.400
CANGURU FRANELA SOLO	\$ 2.800

REDES

FUTBOL POLYGAL (PAR)	\$ 14.379
BABY FUTBOL POLYGAL (PAR)	\$ 7.191
VOLEIBOL POLYGAL (PAR)	\$ 3.771
BASQUETBOL POLYGAL (PAR)	\$ 578
TENIS POLYGAL	\$ 10.768

* NYLON TRENZADO PROFESIONAL 70% MAS *

VARIOS

AJEDREZ CON MALETA ENCHAPADA	
33 x 33	\$ 4.911
AJEDREZ CON MALETA ENCHAPADA	
42 x 42	\$ 6.526
SET TENIS DE MESA 2 PALETAS	
SOPORTE Y PELOTA	\$ 4.250
BOMBIN HK3 CHINO	\$ 1.785
TEJOS RAYUELA ACERO TEMPLADO	\$ 1.496
COMPAS DE MEDICION	\$ 1.530
PITO METALICO	\$ 408
PITO PLASTICO	\$ 238
HUINCHA MEDIR 50 MTS.	\$ 5.134
PISTOLA DE FOGUEO	\$ 3.900

CRONOMETROS

AUDEL DIGITAL	\$ 7.344
RAYMAX	\$ 9.996
HAN HART BASQUETBOL	\$ 40.392
CORSAR AJEDREZ	\$ 32.640

bull

CALLE DEL ARZOBISPO 0607 - FON0 777370 - 2512906 - PROVIDENCIA - SANTIAGO

El más entretenido y original apoyo para sus clases.

**Nueva línea de adhesivos y témperas
H.B. Fuller, sus mejores aliados
en las labores manuales de sus alumnos.**

Pensando especialmente en los niños, H.B. Fuller creó una novedosa línea de Colas Frías de colores, témperas, goma líquida y pegamentos lavables.

Las principales novedades son **PANDY COLA** y **PLASTICOLA COLOR**, Colas Frías de vivos colores que permiten realizar originales dibujos sobrerelieve en cualquier superficie (cerámica, vidrio, cartón, papel, plumavit, etc.) y además, pueden usarse como un colorido pegamento lavable.

En la línea de témperas destacan: **FULLTEMP** en cajitas de 6 potes y set plástico involucable de 6 colores; y para los más pequeños **FULLER BUS**, el simpático set de 6 colores en forma de bus.



H.B. Fuller Chile S.A.

Confianza en adhesivos desde 1887

Santa Rosa 7576 Fono 558 0163 - Santiago



Todos los productos H.B. Fuller son fabricados en Chile bajo licencia de H.B. Fuller Company U.S.A., empresa que por más de 100 años es garantía mundial de calidad.